

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta

DISERTAČNÍ PRÁCE

Život dětí s médii a v médiích

Childrens' life with and within media

Mgr. Barbora Neuwirthová

Vedoucí práce: PhDr. Ida Viktorová, Ph.D.
Studijní program: Psychologie
Studijní obor: Pedagogická psychologie

2015

Prohlašuji, že jsem disertační práci na téma „Život dětí s médii a v médiích“ vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne

.....

podpis

PODĚKOVÁNÍ

Ráda bych na tomto místě poděkovala všem, bez kterých bych předkládanou práci nikdy nemohla dokončit:

Děkuji své školitelce, PhDr. Idě Viktorové, Ph.D., za její trpělivost a laskavé vedení. Za její pochopení pro situace, ve kterých bylo potřeba věnovat se něčemu jinému než doktorskému studiu. A za její neohroženost, když mě vedla k tomu, abych některou z částí přepracovala, zkrátila.

Děkuji svému partnerovi za jeho pochopení pro mé studium, za nekonečné diskuze nad studovanou literaturou, za rozhovory o metodologii a o postupech zpracování výzkumných dat. Za jeho výdrž a podporu v těžkých chvílích.

Děkuji svým rodičům za to, že ve mně probudili a pěstovali touhu po poznání, po seberozvoji a že ve mně vypěstovali snahu dokončovat věci, do kterých jsem se jednou pustila. A děkuji svým sourozencům za podporu a víru v mé schopnosti. A také za jejich dovednost říkat „takhle už je to dost dobré“, kterou mě stále inspirují.

Děkuji všem žákům a učitelům školy, ve které jsem dlouhou dobu pracovala, za jejich vstřícnost, ochotu hovořit se mnou o svých zážitcích s médii. A také za pochopení pro to, když jsem jim vstupovala do hodin, abych mohla sbírat data (zejména pro kvantitativní část předvýzkumu).

Děkuji všem svým kolegům za podporu a víru v mé schopnosti. A za jejich zapojení do tzv. reflexe kolegů a auditu kolegů. Oceňuji zejména podporu a užitečné podněty Mgr. Kateřiny Halfarové, Mgr. Jakuba Luckého, PhDr. Gabriely Mikulkové a PhDr. Kateřiny Šrahůlkové, Ph.D.

Děkuji své kamarádce, Anně (Tlampě) Doupovcové za provedenou jazykovou a stylistickou korekturu. A za její nadšení pro věc.

ABSTRAKT

Práce „Život dětí s médii a v médiích“ pozoruje a popisuje způsoby, jakými děti uchopují kvartární média a jak média ovlivňují jejich život. Usiluje o etnografický popis toho, jak děti prožívají své dospívání v prostředí médií a spolu s nimi. Pro realizaci hlavního výzkumu byl zvolen metodologický postup školní etnografie, při analýze dat bylo využito také systemické myšlení a interpretivní model socializace. Sběr dat byl realizován formou polostrukturovaných rozhovorů se 13 dětmi ve věku 11-15 let, dalšími zdroji dat byly výstupy ze zúčastněného pozorování v prostředí školy a analýza mediálních produktů dětí. Pro analýzu dat byla využita technika otevřeného kódování, jejím prostřednictvím byly vytvořeny kódy a kategorie, které se staly základem pro další analytickou práci.

Výstupem je hustý popis života dětí v médiích a s médii, který ukazuje, že média jsou zároveň nástrojem, ale také činitelem jednání dětí. Média vytvářejí prostředí, ve kterém se děti pohybují individuálně odlišným způsobem, vycházejícím z jejich osobnostních specifik a zájmů. Využívání médií se promítá rovněž do průběhu a kvality přátelských vztahů i do vztahů mezi dětmi a jejich rodiči.

KLÍČOVÁ SLOVA

Kultura dětí; role médií v životě dětí; média a škola; média; kvartární média; dospívání; raná adolescence; kvalitativní výzkum; školní etnografie; systemické myšlení; interpretivní model socializace.

ABSTRACT

Thesis "Childrens' life with and within media" explores and describes ways in which children handle digital media and how this media influence their lives. It aims to describe in ethnographic manner how children live their puberty with and within media. Main research was done through school ethnography, collected data were analyzed using systemic approach and interpretive socialization model. Data were collected using semi-structured interviews with 13 young people between 11 and 15 years old. Secondary source for research was in-school participant observation and analysis of respondent media products. Data analysis used open coding for creating codes and categories which were used in later analysis.

Result of my research is thick description of childrens' life with and within media, which shows, that media are both tool and factor in children behavior and actions. Digital media create environment, in which children live in their own different, individual, ways, influenced by their personality or hobbies. Media usage manifest itself also in development and quality of peer and parent-child relationships.

KEYWORDS

Children' culture; role of media in children' lives; media and formal education; quaternary media; adolescence; qualitative approach; school ethnography; systemic approach; interpretive model of socialisation.

Obsah

1	Úvod.....	8
2	Předvýzkum	10
2.1	Metodologie předvýzkumu	10
2.2	Analýza dat.....	13
2.3	Diskuze a závěr – podněty pro hlavní výzkum	17
3	Design hlavního výzkumu	20
3.1	Téma a obecné cíle práce, teoretický rámec	20
3.2	Klíčové koncepty	24
3.3	Výzkumné otázky.....	34
3.4	Celkový přístup a jeho zdůvodnění.....	34
3.5	Zvolené metody.....	35
3.6	Postup analýzy dat.....	37
3.7	Struktura práce	37
3.8	Zajištění kvality výzkumu.....	38
3.9	Omezení výzkumu	39
3.10	Etické aspekty.....	40
4	Analýza dat	41
4.1	Struktura a obsah kategorií a kódů.....	41
4.2	Shrnutí	55
5	Naši průvodci.....	56
5.1	„Slepé“ uličky – charakteristiky a kazuistiky dětí	56
5.2	Typy přístupů dětí k médiím (typy uživatelů).....	57
5.3	Shrnutí	104
6	Život dětí v médiích.....	107
6.1	Jak se děti učí pracovat s médii a jak přitom rozvíjejí vlastní mediální gramotnost	107
6.2	Média jako prostor pro vlastní tvůrčí aktivitu a společenskou angažovanost	120
6.3	Prolínání on-line a off-line světa.....	126
6.4	Osobnost dítěte a způsoby uchopování médií – souvislosti?	133
6.5	Pravidla při nakládání s médii.....	141
6.6	Média a mezilidské vztahy.....	146

6.7	Škola.....	161
7	Shrnutí.....	170
8	Závěr.....	176
9	Seznam použitých informačních zdrojů	179
10	Seznam příloh	190
10.1	Příloha 1: Dotazník pro žáky 5. – 9. ročníku ZŠ.....	191
10.2	Příloha 2: Osnova polostrukturovaného rozhovoru realizovaného při sběru dat pro hlavní výzkum	193

1 Úvod

Média jsou nedílnou součástí našeho života, obklopují nás na každém kroku. Ráno, když vstáváme, zapínáme si rádio nebo televizi a posloucháme zprávy, při cestě do práce čteme noviny, v práci usedáme k počítači a celý den strávíme často tak, že zpracováváme dokumenty různého charakteru. Přitom jsme v kontaktu s kolegy, přáteli i členy rodiny prostřednictvím mobilního telefonu, e-mailu nebo sociálních sítí. Při odchodu z práce na internetu ověřujeme, v které restauraci dnes mají na jídelním lístku zajímavou nabídku a v jakém hudebním klubu bude vystupovat naše oblíbená kapela. Den uzavíráme tím, že prostřednictvím internetového bankovníctví vyřizujeme finanční pohledávky.

Podobně je s médii svázán život dětí. Mnozí dospělí předpokládají, že děti média využívají k hraní her a setkávání s přáteli. Obávají se potenciálních rizik, kterými děti mohou být ohroženy, a dbají na to, aby děti byly seznámeny s pravidly bezpečného chování v prostředí médií a dodržovaly je. Někdy se také zlobí kvůli tomu, kolik času děti věnováním se médiím ztrácí (např. na úkor učení). Lze však předpokládat (spolu se Soniou Livingstone a výzkumným týmem projektu EU Kids Online, Pálem Aarsandem a řadou dalších odborníků), že média přinášejí do života dětí také řadu pozitivních podnětů. Hledání toho, jak děti žijí s médii, jak jejich prostřednictvím utvářejí vlastní kulturu a co se skrze nakládání s médii učí, se stalo také předmětem této disertační práce.

Prvním krokem disertační práce byla realizace tzv. předvýzkumu. Jeho cílem bylo vytvořit základní popis toho, jak média vstupují do života žáků základní školy, k jakým činnostem je žáci (nejčastěji) využívají, zda a jak je dokážou využívat při zvládání školní zátěže. Bylo zjišťováno, jakou cestou a v jaké šíři si žáci osvojují kompetence pro práci s médii a zda a jak dodržují (alespoň základní) zásady bezpečného chování v on-line prostředí. Předvýzkum byl realizován za využití kvantitativního přístupu, data byla sbírána formou dotazníků. Odpovědi žáků 3. – 9. ročníků základní školy (celkem 294 respondentů ve věku 8 – 16 let) byly analyzovány za využití metody otevřeného kódování a popisné statistiky. Závěry předvýzkumu byly využity pro další směřování hlavního výzkumu.

Tématem hlavního výzkumu je (podobně jako v případě předvýzkumu) kultura dětí ve věku 11 – 15 let, jejich život s kvartárními médii¹ a v nich. Obecný cíl a výzkumné otázky ovšem jsou, na základě závěrů předvýzkumu, přeformulovány. Cílem je popsat, jak děti pracují s médii a jakým způsobem skrze své nakládání s nimi utvářejí a modifikují specificky dětskou kulturu.

¹ Pojem kvartární média je vymezen v kapitole 4.2.1

Prostřednictvím výzkumu chci nalézt odpovědi na následující otázky: Jak děti uchopují média?; Jak se s nimi dostaly do kontaktu?; Jak se s nimi naučily pracovat – využívat je?; Kdo a jak jim v tom pomáhal?; Jaké dovednosti si děti osvojují skrze své využívání médií?; Jaký vliv má využívání médií na rozvoj osobnostně-sociálních kompetencí?; Jakými způsoby se utváří mediální gramotnost dětí?; Jak vypadá dětská kultura využívání médií?; Jaký je vztah dětí k médiím?; Jak je vnímají?

Pro zpracování hlavního výzkumu volím kvalitativní přístup. Ideovými východisky pro zpracování dat a náhled na ně přitom jsou školní etnografie, interpretivní model socializace a systemické myšlení. Zdrojem dat jsou především polostrukturované hloubkové rozhovory, vedené s 13 dětmi ve věku 11–15 let. Data jsou doplněna o poznatky ze zúčastněného pozorování a o podněty získané prostřednictvím analýzy mediálních produktů dětí. Na základě otevřeného kódování zpracovávám typologii přístupu dětí k užívání médií a nahlížím na jednotlivá témata, jmenovaná dětmi, v kontextu aktuálního výzkumu.

Těmito postupy usiluji o etnografický popis toho, jak děti prožívají své dospívání v prostředí médií a spolu s nimi.

2 Předvýzkum

Na počátku této práce stál **záměr zjišťovat schopnosti žáků základní školy využívat média² pro zvládání školních nároků**. Vycházel z přesvědčení, že téma je v odborné literatuře relativně málo zpracováno a že důraz je v dostupných výzkumech kladen spíše na jiné oblasti, např. na četnost využívání jednotlivých nástrojů; strukturu času stráveného při práci s médii; kompetence potřebné pro práci s médii; navazování sociálních vztahů v on-line prostředí; vznik a fungování subkultur ve virtuální realitě nebo rizika práce s internetem včetně nebezpečí vzniku závislosti na něm (viz např. Bezpečně online; Bezpečnost dětí na Internetu. Výzkum českého Internetu, 2009; Bocan, Maříková a Spálenský, 2011; Gemius, 2006; Itō a kol., 2008; Livingstone a Haddon, 2009; Livingstone a kol., 2011; National School Boards Association, 2007; Neuwirthová, 2010; OECD, 2011; Offcom, 2004; Šmahel, 2003; Šmahel a Lupač, 2008; The Gallup Organisation, 2008 aj.). Pokud se v odborné literatuře hovořilo o médiích v souvislosti s formálním vzděláváním, pak šlo zpravidla o téma využívání médií jako didaktických pomůcek, případně o téma virtuálního učebního prostředí (např. Brdička, 2003; Brdička, 2011; Buckingham, 2003; Buckingham, 2010; Černochová a Siňor, 2001; Willet, 2007 aj.).

V praxi jsem se ovšem setkávala s řadou situací, ve kterých děti spontánně využívaly média pro zvládání školních nároků. Šlo např. o konzultace možných způsobů řešení domácího úkolu při hraní hry, předávání poznámek z výuky prostřednictvím Google-Disku, předávání informací o zadaném úkolu prostřednictvím společné skupiny na Facebooku apod.

Na základě těchto zkušeností jsem si tedy začala klást otázku, **jakou roli hrají média při domácí přípravě žáků na vyučování**. V rámci předvýzkumu jsem se rozhodla realizovat první sondu, na jejímž základě jsem chtěla připravit a provést hlavní výzkum.

2.1 Metodologie předvýzkumu

Téma, obecné cíle, výzkumné otázky

Tématem předvýzkumu i hlavního výzkumu byl **život žáků základní školy s médii a v nich**. Cílem předvýzkumu přitom bylo vytvořit základní popis toho, **jak média vstupují do života žáků základní školy**, k jakým činnostem je žáci (nejčastěji) využívají, zda a jak je dokážou využívat při zvládání školní zátěže. Záměrem také bylo zjiš-

² Vymezení pojmu média pro potřeby této práce (viz s. 24) – zejména kvartární média, která uživatelům umožňují vzájemnou komunikaci a interakci. Zároveň v sobě nesou příležitost k vytváření mediálních produktů.

ťovat, jakou cestou a v jaké šíři si osvojují kompetence pro práci s médii a zda a jak dodržují (alespoň základní) zásady bezpečného chování v on-line prostředí.

Zjištění z předvýzkumu měla posléze být porovnávána s dostupnými výzkumy a měla se stát východiskem pro formulaci základní výzkumné otázky pro plánovaný hlavní výzkum.

Celkový přístup a zdůvodnění

Záměrem předvýzkumu bylo získat přesnější představu o **způsobu, jakým děti nakládají s médii**, ověřit metodologii vhodnou pro realizaci hlavního výzkumu a rozšířit podněty získané v průběhu studia odborné literatury o vlastní poznatky. Z toho důvodu jsem zvolila **kvantitativní přístup**, jehož prostřednictvím jsem chtěla získat reprezentativní data, srovnatelná s publikovanými výzkumy.

Techniky sběru dat

Pro sběr dat jsem zvolila metodu **dotazníku**³. Toto rozhodnutí bylo v souladu s cíli předvýzkumu, jehož záměrem bylo plošně mapovat uživatelské chování žáků a význam médií pro jejich školní přípravu. Samotný dotazník byl nakonec zaměřen na tři oblasti, přičemž druhá část (resp. zjištění vyplývající z vyhodnocení této části dotazníku) měla sloužit zároveň potřebám školy, ve které sběr dat probíhal (pro analýzu aktuální podoby využívání médií dětmi a případnou volbu intervenčních strategií školy pro oblast bezpečné práce s médii). Těmito oblastmi byly:

- **obecná tendence využívání médií žáky a jejich vztah k nim** – žáci byli prostřednictvím uzavřených i otevřených otázek tázáni, zda využívají mobil, počítač a internet, k jakým účelům. Dále jakými cestami a do jaké míry si osvojili uživatelské kompetence;
- **nakládání žáků s riziky** spojenými s užíváním médií;
- **žakovské využívání médií pro školní přípravu** – tedy sledování toho, v jakých kontextech žáci využívají média pro zvládání školních nároků.

Inspirací pro konstrukci dotazníku byly některé publikované výzkumy, zkoumající chování dětí v on-line prostředí a jejich uživatelské dovednosti (European Commission, 2007; Kopecký a Krejčí, 2009; Livingstone a Haddon, 2009; Šmahel a Lupač, 2008), a také (zejména pro závěrečnou část) dotazníky stylu učení, zvláště LSI⁴ (Dunnová,

³ Dotazník je v textu této práce zařazen jako příloha č. 1.

⁴ LSI (Learning Style Inventory) je dotazníkem zjišťujícím, jak se žáci základní i střední školy nejraději učí. Sleduje, jak má vypadat prostředí, ve kterém se žák učí (osvětlení, hluchnost, teplota); jakou denní

Dunn a Price, 2004). Chtěla jsem totiž hledat nejen přímé (a očekávatelné) souvislosti mezi nároky školy na žáky a způsoby využívání médií pro jejich zvládnutí (ve smyslu „*mám za úkol napsat referát, proto si zapnu PC a budu psát ve Wordu*“), ale všimnout si širšího kontextu celého potenciálního vztahu, mapovat podmínky pro učení preferované žáky i jejich způsoby nakládání s pracovním prostředím... Tj. sledovat v podstatě ty oblasti, které mapují také autoři dotazníku stylu učení.

Klíčovým tématem dotazníku byla **otázka využívání médií pro zvládnutí školních povinností**. Ta se jako červená nit prolínala všemi body dotazníku, ať již byla vyřčena explicitně či implicitně. Z počátku žáci vůbec nebyli tázáni na to, jak využívají média pro plnění školních úkolů, nicméně v každé z otázek (které se týkaly využívání médií v obecné rovině) se otevíral prostor, v němž žáci mohli podobnou myšlenku artikulovat. Čím dále ve vyplňování dotazníku pokračovali, tím více byli vedeni k promýšlení vzájemné vazby dvou zdánlivě různých světů – světa médií a světa školy. Skrze neustále se vracející a konkrétněji kladené otázky postupně hledali jejich potenciální vztah a souvislosti.

Do výzkumného vzorku byli zařazeni žáci 3. – 9. ročníku běžné základní školy, která se nachází v menším městě nedaleko Prahy. (Žáci 1. a 2. tříd o spolupráci nebyli požádáni proto, že si prozatím neosvojili schopnost číst a psát tak, aby ji dokázali efektivně využívat. Předpokládala jsem, že to by ovlivnilo také jejich způsob uchopování médií a nakládání s nimi a zároveň jejich schopnost pracovat s dotazníkem.) Dotazník byl zadán 327 žákům třetího až devátého ročníku, kteří byli v den sběru dat přítomni ve škole. Sběr byl realizován v průběhu února 2011. Z důvodů nevhodného (nedostatečného či žertovného) vyplnění bylo 33 dotazníků vyřazeno, v předvýzkumu bylo tedy zpracováno celkem 294 dotazníků. Z toho 150 formulářů vyplnili chlapci a 144 dívky.

Vstup do terénu byl pro mne snadný, v dané škole jsem tou dobou odborně působila a spolupracovala s učiteli, rodiči i žáky samotnými na zvládnutí výukových i výchovných obtíží žáků. Tento kontext pro mne znamenal řadu výhod (zejména usnadnění vstupu do terénu a organizační zajištění sběru dat), mohl ovšem znesnadnit a omezit mou otevřenost tomu, co se děje v terénu. Toho jsem si byla vědoma a snažila jsem se podobným rizikům předcházet tak, že jsem důsledně prováděla reflexi vlastní práce a přemýšlení.

Výstupy z realizovaného šetření byly zároveň přínosem samotné škole, která touto cestou získala informace o mediálním chování svých žáků a o potenciálních rizicích, se kterými se žáci v prostředí médií potýkají. Tato data se pak mohla stát základem pro případné intervence související s mediální gramotností žáků.

dobu a jakou modalitu učení preferuje (zraková, sluchová, taktilní); jak je vnitřně nebo zvnějšku motivován pro učení; jakou roli při jeho učení hrají druzí lidé; jak je vytrvalý aj.

Postup analýzy dat

Pro analýzu odpovědí žáků bylo potřeba nejprve strukturovat jejich výpovědi, protože dotazník tvořily uzavřené i otevřené otázky. Pro jejich zpracování byla využita metoda otevřeného kódování, jejímž prostřednictvím vznikl soubor odpovědí, dávaných žáky na konkrétní otázku.

Poté, co byly na základě otevřeného kódování charakterizovány oblasti/typy žákovských odpovědí, byly tyto zpracovány kvantitativně pomocí programů Microsoft Excel a SPSS. Získaná popisná statistika se stala východiskem pro analýzu a interpretaci dat.

Data byla zpracovávána anonymně, jednotlivým respondentům byl přiřazen kód, který sledoval tuto logiku: označení ročníku a paralelní třídy v daném ročníku, následně pořadí žáka v dané třídě (které bylo stanoveno náhodně). Kódy označující jednotlivé respondenty pak vypadaly např. takto: 32_05. V uvedeném příkladu by šlo o žáka třetího ročníku, třídy B, pátého v pořadí.

2.2 Analýza dat

V následující části budou stručně představena klíčová zjištění vyplývající ze zpracování dat získaných v rámci předvýzkumu prostřednictvím dotazníků⁵. Důraz bude kladen zejména na zjištění vyplývající z první a třetí části dotazníku (Prostřední část, vztahující se k bezpečnému chování, byla zpracována pouze výběrově, pro žáky 3., 6. a 9. tříd, a to pro potřeby školy, nikoliv pro potřeby realizovaného předvýzkumu. Její obsah se totiž k cílům předvýzkumu vztahoval jen okrajově.)

2.2.1 Základní charakteristiky výzkumného vzorku

V první části dotazníku byli žáci dotazováni, **zda využívají mobil, počítač a internet** (uzavřené otázky, možnost odpovědi ano – ne). Dále **k čemu** tyto **nástroje** nejčastěji **využívají** (otevřené otázky, na které žáci volně odpovídali), co obvykle dělají, když pracují na počítači a/nebo s internetem. Žáci byli otevřenou otázkou rovněž tázáni na to, jak se s počítačem a s internetem naučili pracovat. Ukázalo se, že 98% všech žáků vlastní mobilní telefon, 97% pravidelně využívá počítač a 93% z nich se připojuje k internetu.

⁵ Dílčí zjištění byla zpracována a publikována v rámci těchto textů: Neuwirthová (bez uvedení data); Neuwirthová (2012).

Při mapování toho, k jakým činnostem žáci využívají jednotlivé mediální nástroje (telefon, počítač, internet), se ukazovalo následující⁶:

- **mobilní telefon** žáci nejčastěji využívají k **volání, posílání sms zpráv, poslouchání hudby, zábavné činnosti** (ve smyslu činností realizovaných pro zábavu a ukrácení času, které nespádají do předchozích kategorií, šlo zejména o fotografování a prohlížení fotek, o nahrávání videí a/nebo jejich přehrávání) a **připojení k internetu** (přičemž to je aktivita, kterou žáci jmenovali jen výjimečně);
- **počítač** žáci využívají k **hraní her, zábavným činnostem** (šlo přitom o formy náplně volného času zahrnující sledování filmů a seriálů off-line, prohlížení fotek a poslech hudby), **k tvoření** (jde o činnosti, kdy žáci aktivně nakládají s elektronickým obsahem a přetvářejí je. Může jít např. o úpravy fotek, vytváření koláží, malování, programování... Výsledkem této činnosti je nějaký nový produkt.), **k plnění úkolů do školy** (činnosti, jejichž prostřednictvím žák plní své školní povinnosti, píše např. referáty, připravuje PowerPointovou prezentaci, vypracovává seminární práci... To vše na základě podnětu od vyučujícího), **k opakování** (školního učiva – coby iniciativy žáků samotných) a **k ukládání dat** (činnosti, jejichž cílem je uchovávat data v elektronické podobě – archivace materiálu, organizace uložených složek apod.);
- **internet** žáci využívají ke **kommunikaci a návštěvám sociálních sítí, k hraní her, k jiné zábavě** (ve smyslu poslechu hudby, rádia, sledování seriálů či filmů...), **k vyhledávání informací, k přípravě do školy, k tvoření** (tedy činnosti, jejichž výsledkem je nějaký nový produkt), **k nakupování a stahování**.

Žáci spontánně zmiňovali kontext školy a školní přípravy, zejména v souvislosti s plněním konkrétních studijních povinností.

Činnosti, jmenované žáky v rámci dotazníku, se **shodují s činnostmi, které popisují autoři jiných výzkumů**. Pracují sice s **různě široce vymezenými kategoriemi** (někdo např. obecněji hovoří o využívání sociálních sítí, jiný jmenuje ICQ, Facebook; mluví se o sledování videí obecně, případně se zpřesňuje, jaké portály děti pro sledování videí využívají), charakter popisovaných **činností** je však velmi **podobný**. Pokud výzkumníci sledují, k čemu **děti nejčastěji využívají mobilní telefon**, zmiňují volání, zasílání SMS zpráv, využívání fotoaparátu, hraní her, poslouchání hudby, sledování videí, sdílení obrázků a připojování k internetu (viz např. European Commision, 2007 nebo Kopecký a Krejčí, 2009). Podobné činnosti jmenovali také žáci v rámci realizovaného předvýzkumu. Pokud děti hovořily ve výzkumech o tom, **k čemu nejčastěji využívají počítač a internet** (v rámci studovaných výzkumů nebyly tyto dvě oblasti oddělovány), zmiňo-

⁶ Odpovědi žáků na otevřenou otázku byly kódovány prostřednictvím otevřeného kódování. Následně byla zjištěna míra podávání jednotlivých odpovědí, bylo tedy ověřováno, jak jsou jednotlivé kódy syceny výpověďmi dětí.

valy komunikaci s druhými formou e-mailů nebo využívání sociálních sítí, chatování, sledování a tvorbu blogů, stahování a sdílení hudby, filmů, videí, fotografií, zapojování se do různých soutěží, využívání webkamery, vyhledávání informací pro školní přípravu i z vlastního zájmu (viz např. Bocan, Maříková a Spálenský, 2011; European Commission, 2007 nebo Livingstone a kol., 2011).

2.2.2 Média a učení se

Třetí část dotazníku byla zaměřena na mapování **učebních zvyklostí žáků**. Ti byli tázáni, s kým se rádi učí, co potřebují pro své učení, jak postupují ve chvíli, kdy něčemu nerozumí nebo neví, co si připravit. Vždy jim byly kladeny otevřené otázky, v jejich odpovědích se média mohla a nemusela objevit. Pouze 27 žáků spontánně zmínilo, že se učí s on-line kamarády (tzn. že jsou oba žáci připojeni na Skype nebo jsou on-line na Facebooku, píšou domácí úkol nebo se učí a zároveň jsou v kontaktu se spolužákem, se kterým např. průběžně ověřují používaný postup). Žáci zároveň jen výjimečně hovořili o možnosti získat podporu v on-line prostředí, pokud nerozumí něčemu z osvojované látky (ať již jde o konzultaci s kamarády nebo dohledávání potřebných informací).

„Co potřebuješ a máš rád/a, když se učíš? Jaké pomůcky potřebuješ k učení doma?“ – tak zněla otázka sledující žakovskou schopnost pracovat s učebním prostředím a reflektovat tuto práci. Žáci hovořili o řadě prostředků, které využívají pro svou školní přípravu, a jejich odpovědi byly na základě otevřeného kódování rozčleněny do těchto oblastí: **základní pomůcky** (tím jsou myšleny základní pomůcky nutné k učení – učebnice, sešity, papíry, psací potřeby, pravítko apod.), **prostředí** (požadavky, jež má žák na místo, ve kterém se učí, aby se mu zde dobře pracovalo; žáci ve svých odpovědích zmiňovali potřebu zvukové kulisy nebo naopak ticha, přiměřené teploty, světla), **média** (žák popisuje konkrétní mediální nástroje, které potřebuje a používá ve chvíli, kdy se učí; zpravidla počítač, telefon, sluchátka), **jídlo a pití** (žák zmiňuje, že aby se mu dobře učilo, potřebuje u toho pít, jíst či „mlsat“), **nic** (žák je přesvědčen o tom, že ke svému učení nepotřebuje žádné pomůcky), **rodiče/lidé** (žák zmiňuje, že pro zdárný průběh učení potřebuje mít v bezprostřední blízkosti nějakou osobu, se kterou by případně mohl komunikovat).

V závěru byla žákům položena přímá otázka na to, zda při domácí přípravě do školy využívají média. A pokud ano, tak která a k jakým účelům. Ukázalo se, že většina dětí při domácí přípravě média využívá, byť to nezmiňuje v rámci otevřené otázky na to, co využívají při domácí přípravě do školy. Média při školní přípravě slouží dětem k těmto účelům:

- **technické zázemí** – jde o využívání komunikačních technologií pro zajištění technické stránky věci od toho, že žák využívá Microsoft Word či PowerPoint pro zpracovávání referátů a prezentací, přes použití počítače jako kalkulačky či

mobilu jako hodinek... Do této skupiny patří např. zmínka tiskárny coby prostředku pro dosažení fyzické podoby zpracovávaného referátu;

- **sociální rozměr** – žáci jsou skrze využívání médií v kontaktu se svým okolím – volají, píší SMS, komunikují prostřednictvím e-mailu či Facebooku... To vše s cílem zjistit, co se dělo ve škole, dovysvětlit nepochopené zadání atp.;
- **zdroj informací** – žák skrze internet vyhledává informace potřebné pro školní přípravu – ať již něčemu nerozumí nebo připravuje mnohokrát zmiňovaný referát. (Do této kategorie byly zařazeny také odpovědi typu „internet na referát“, protože se dá očekávat, že tím žák míní „najít si na internetu informace, které použiji pro referát“, nebo v nejjednodušší variantě „najdu na internetu referát, ten zkopíruji, vytisknu a odevzdám“.);
- **učební prostředí** – žák popisuje podmínky, které potřebuje pro vlastní učení, a které zajišťuje prostřednictvím médií. Jde např. o to, že žák potřebuje být na Facebooku, aby se mu dobře učilo, nebo využívá YouTube k vytvoření zvukové kulisy;
- **plnění úkolů** – žák popisuje, že média využívá pro plnění zadaných školních úkolů, např. ve formulaci „na referáty“. Nejde přesně odhadnout, k jakým činnostem využívá média (jde tedy o hledání informací či využívání softwaru pro jejich zpracování?), nicméně si uvědomuje, že je pro své plnění školních povinností potřebuje;
- **opakování/procvičování** – žák hovoří o tom, že prostřednictvím médií si opakuje nebo procvičuje školní látku – využívá např. webové stránky k tomu určené (diktáty on-line apod.).

Kategorie **učební prostředí** a **opakování/procvičování** jsou zmiňovány jen výjimečně (vždy dvěma žáky). I když pro žáky nejsou běžné, je zajímavé o nich mluvit a přemýšlet, protože naznačují další situace, ve kterých žáci s médii při své školní přípravě operují.

Činností, kterou žáci nejčastěji jmenují v souvislosti s otázkou využívání médií pro školní přípravu, je **vyhledávání informací** – internet vnímají jako zdroj informací vhodný jak v situaci, kdy něčemu nerozumí, kdy chtějí zpřesnit vlastní teoretické záze-mí, tak ve chvíli, kdy zpracovávají školní úkol, pro jehož zdárné zvládnutí potřebují dohledat nezbytné informace. O takových krocích přitom častěji hovoří žáci druhého než prvního stupně. Lze usuzovat, že to je způsobeno zejména nároky, které škola na žáky vzhledem k předpokládaným znalostem a dovednostem klade – je častější, že referáty a prezentace zpracovávají právě starší děti.

Žáci si také poměrně často uvědomují, že média využívají **k plnění školních povinnos-tí** obecně, bez specifikace nutných kroků. Vnímají tedy, že média potřebují pro činnosti vztahující se ke škole a jejím nárokům, nicméně tato dovednost v jejich pojetí není příliš přesná/konkrétní. Možná jde o jakési intuitivní, nereflektované využívání médií. Pří-

padně se jedná o situaci, kdy jsou média nedílnou součástí života žáků a pro ty je jen velmi obtížné odlišovat chvíle, kdy pracují či nepracují s médii.

Část žáků popisuje využívání médií coby **technické podpory**, tj. nástrojů, které jsou jim nápomocny ke zvládnání školních úkolů. Hovoří např. o využití mobilu jako kalkulačky, o práci s jazykovými překladači, o využívání programů firmy Microsoft aj. Média zde hrají podobnou roli jako papír a tužka pro psaní poznámek – jsou nástroji ke splnění vytyčených cílů.

Někteří respondenti zdůrazňují **sociální rozměr médií** při plnění školních povinností. Vysvětlují, že skrze média komunikují se svými (zejména) přáteli a s jejich pomocí nacházejí odpovědi na své otázky týkající se zadaných úkolů („*třeba se učím s kámoškou přes Facebook že si dáváme třeba příklady atd.*“ - 62_02, „*zeptám se na Facebooku na úkoly...*“ - 62_11, „*když něco nevím tak nejdřív někomu napíšu na Facebook nebo zavolám*“ - 73_04).

Média jsou nedílnou součástí domácí přípravy žáků na školní vzdělávání. Plní přitom celou řadu rolí – pomáhají k přípravě učebního prostředí, k zajištění sociálního kontaktu s druhými, jsou zdrojem pomoci (ať již ze strany druhých nebo nástrojem k vyhledávání informační pomoci), jsou nástrojem – lze je využívat jako kalkulačku, textový editor apod. Spolu s mnohostí využití médií se zároveň proměňuje schopnost dětí hovořit o tom, k čemu konkrétně média při školní přípravě využívají. Některé jsou si vědomy užitečnosti médií pro školní přípravu, ale nedokážou blíže specifikovat, k čemu přesně média využívají. Jiné děti ve svém popisu naopak dokážou být velmi přesné a konkrétní. Tato dovednost blíže specifikovat možnosti využívání médií může souviset s vývojem metakognice u dětí, ale také s rozvojem mediální gramotnosti (viz dále).

2.3 Diskuze a závěr – podněty pro hlavní výzkum

Výstupy získané v rámci předvýzkumu lze shrnout do několika následujících bodů:

- chování žáků výzkumného vzorku odpovídá chování dětí a dospívajících popísanému v národních i mezinárodních výzkumech;
- pro žáky je náročné propojovat téma volnočasového využívání médií se zkušenostmi formálního vzdělávání – jako by to byly dva oddělené světy, které nemají mnoho společného;
- pokud žáci hovoří o způsobech, jakými využívají média v kontextu formálního vzdělávání, lze na tyto činnosti nahlížet optikou šesti kategorií, pojmenovaných na základě analýzy dat: opakování, příprava do školy, vyhledávání informací, média jako komunikační prostředek ve vztahu ke školní látce či jako nástroj k tvorbě vzdělávacího prostředí. Je však možné, že děti média v souvislosti

s formálním vzděláváním spontánně využívají také dalšími způsoby, ale nevyprávějí o tom (Neuwirthová, 2013).

Realizace předvýzkumu umožnila provést pilotáž zamýšlených metodologických postupů, sledovat jejich efektivitu a užitečnost a na základě praktické zkušenosti nabyté v konkrétním výzkumném kontextu volit vhodnější postupu. Zkušenosti z předvýzkumu vedly konkrétně k těmto **změnám**:

Klíčová je změna přístupu z **kvantitativního na kvalitativní**. Za nejužitečnější poznatky, získané prostřednictvím realizovaných dotazníků, považuji volné odpovědi dětí, které naznačují jejich pohled a zkušenost, které jsem analyzovala za využití otevřeného kódování. Při množství téměř 300 výpovědí však bylo velmi obtížné provést tuto analýzu důkladně. Rozhodla jsem se proto pro hlavní výzkum zvolit namísto kvantitativního přístup kvalitativní s nadějí, že tak budu mít prostor pečlivě a do hloubky zkoumat zkušenosti jednotlivých dětí a společně s nimi poznávat jejich pohled na média.

Výstupy, získané v rámci předvýzkumu a diskuze o nich, vedené s odborníky z oblasti psychologie, pedagogiky, mediálních studií a metodologie⁷, naznačily, že tázat se na to, co si děti myslí o možnosti využívat dovednosti získané informálně v kontextu formálního vzdělávání, může být značně problematické. Již proto, že by tak nebyly sledovány reálné dovednosti dětí, ale hovořilo by se pouze o tom, jak děti percipují samy sebe a své dovednosti. Data získaná touto cestou by pravděpodobně nebyla validní. Naopak se jako zajímavější začala jevit možnost pracovat s dětmi v jejich prostředí a sledovat, jak interagují s médii a naslouchat tomu, jak o nich hovoří.

Na základě předvýzkumu tedy došlo k úpravě metodologického rámce a reformulaci výzkumných otázek. Zároveň byl **důraz výzkumné práce přesunut** z tématu přenositelnosti dovedností z informálního do formálního kontextu **na téma života dětí v médiích a s médii a způsobů, jakými utvářejí vlastní dětskou kulturu**.

Popsaný obrat od kvantitativního přístupu ke kvalitativnímu a změna klíčového tématu, na které jsem se chtěla zaměřit, s sebou přinesl také posun ve volených výzkumných metodách (namísto dotazníků polostrukturované rozhovory, zúčastněné pozorování a analýza artefaktů) a v celkovém rámci, kterým jsem se rozhodla na data nahlížet. Tím se stala **školní etnografie, teorie interpretivní reprodukce a systemické myšlení**.

V průběhu sběru dat a jejich následné analýzy se ukázalo, že **pro žáky 3. a 4. tříd je obtížné hovořit o vlastních zkušenostech a provádět jejich reflexi**. Jejich výpovědi byly často velmi stručné, omezené, nepřinášely nový širší pohled na to, jak děti nahlízejí na média. Na základě tohoto zjištění jsem se rozhodla ve výzkumném vzorku **zaměřit**

⁷ Šlo zejména o rozhovory s kolegy na konferenci Ph.D. Existence a na letních školách metodologie ER-MEC a EERSS. Užitečné podněty jsem získala také prostřednictvím posudků recenzentů článku připravovaného pro časopis *Studia Paedagogica*.

pouze na žáky ve věku staršího školního věku (tedy 11–15 let). Zcela jsem tedy upustila od původní představy pracovat s co nejmladšími dětmi, docházejícími do základní školy. Touto volbou jsem se zároveň rozhodla sledovat děti pouze v jednom vývojovém období.

3 Design hlavního výzkumu

V této kapitole bude čtenáři postupně představeno téma a obecné cíle práce, teoretický rámec, používané klíčové pojmy a metodologie hlavního výzkumu. Teoretický rámec bude čtenáři na tomto místě představen pouze stručně. Na výzkumné zprávy prezentované v odborné literatuře bude odkazováno zejména v analytické části, kde budou výroky dětí a jejich analýza propojovány s relevantními výzkumnými zjištěními. Důvodem tohoto postupu je snaha co nejvíce provázat empirická data s teoretickým rámcem a zároveň minimalizovat rozsah teoretického úvodu, ke kterému by se čtenář musel zpětně vracet. Jde o jednu z možností, jak propojit teoretický rámec a samotnou empirickou práci, kterou jsem zvolila ve snaze zpracovat text tak, aby se v něm čtenář snáze orientoval.

3.1 Téma a obecné cíle práce, teoretický rámec

Předmětem zkoumání (tématem) je kultura dětí ve věku 11–15 let, jejich život s kvartárními médii a v nich. Cílem přitom je popsat, jak děti pracují s médii a jakým způsobem skrze své nakládání s médii utvářejí a modifikují specificky dětskou kulturu.

Teoretický rámec tvoří dosavadní způsoby zkoumání role médií v životě dětí a ve společnosti. Níže bude nastíněn teoretický rámec, o který se při práci opírám a který se stal základem pro orientaci v problematice. Šlo zejména o tyto oblasti: vývojovou psychologii a její poznatky (zejména o období pubescence, resp. rané adolescence); popisnou statistiku sledující uživatelské chování dětí, přístup „maximalizace příležitostí, minimalizace rizik“ a koncept „digital natives“.

3.1.1 Úroveň používání médií (četnosti, statistické přehledy)

Na národní i mezinárodní úrovni probíhají každoročně velká **šetření mapující míru užívání médií** dětmi i dospělými.⁸ Sledují, jaké uživatelské skupiny využívají média k jakým účelům. Případně zjišťují, jaká je úroveň dosahované mediální gramotnosti. Mnohdy bývají tematicky zaměřené, popisují rizika objevující se ve virtuálním prostoru a způsoby, jakými uživatelé médií s těmito riziky nakládají. Realizuje je řada vládních organizací, Evropská unie, neziskové organizace aj. Patří mezi ně např. The World Internet Project (<http://www.worldinternetproject.net>), Safer Internet (<http://www.saferinternet.cz>), MacArthur Foundation (<https://www.macfound.org/>), Národní centrum bezpečného internetu (<http://www.bezpecne-online.cz>), níže zmíněný projekt EU Kids Online (<http://www.lse.ac.uk>) aj. Výstupy z těchto šetření jsou inspira-

⁸ Pozornost bude dále věnována spíše výzkumům mapujícím uživatelské chování dětí a dospívajících.

tivní v tom, že velmi přesně popisují kontext, ve kterém děti nakládají s médii, a tím definují rámec pro nahlížení na roli médií v životě dětí a studentů.

3.1.2 Přístup „maximalizace příležitostí, minimalizace rizik“

Projekt **EU Kids Online**, realizovaný z podnětu Evropské komise, a koordinovaný Soniou Livingstone a Leslie Haddonem, výzkumnými pracovníky The London School of Economics and Political Science (LSE), má za úkol koordinovat a podněcovat výzkum v oblasti využívání nových médií dětmi. Jedním z výstupů projektu je **koncept „maximalizace příležitostí, minimalizace rizik“**, z kterého vyplývá, že je důležité, ale zároveň obtížné hledat způsoby, jak podporovat dětské uživatele on-line technologií a zároveň je chránit před riziky, která tyto technologie přinášejí.

Jako vhodné se zdá správně kombinovat míru regulace, rozvoje mediální gramotnosti žáků a tvorbu odpovídajícího designu počítačových rozhraní. To vše v souběhu s kvalitnějším vzděláváním žáků, které je tvořeno jak preventivními programy, tak rozvojem uživatelských dovedností (Livingstone a Haddon, 2009; Livingstone a kol., 2011).

3.1.3 Koncept Digital Natives

Jedním ze způsobů chápání vlivu digitální kultury na současnou společnost je **koncept Digital Natives** (dále jen DN), příp. N-Generation (aj.). Jde o pojmenování těch, kdo se narodili po roce 1980, tedy v době masivního nárůstu využívání digitálních technologií napříč celou společností. Jde o první generaci, která vyrostla „ponořená do digitálních technologií, koupající se v bitech informací“ (Tapscott, 2007). O generaci, která byla celý život obklopena a používala počítače, videohry, digitální hudební přehrávače, videokamery, mobilní telefony... a tak se **nové technologie staly nedílnou součástí jejího života a současně mocnými činiteli proměny jejích členů (včetně osobnostních a kognitivních struktur)**. Prensky (2001a, 2001b, Prensky a Graham, 1997) hovoří dokonce o rozvoji nových struktur mozku, které vedou k odlišnému dominantnímu kognitivnímu stylu příslušníků generace digital natives. Tvrdí, že jejich mozek je naprogramován na rychlost, interaktivitou, vizuální podobu podnětového materiálů, multitasking, hry, konektivitu...

Na základě života s digitálními technologiemi (a v nich) se příslušníci generace digital natives dle autorů teorie vztahují odlišným způsobem k okolnímu světu, ke vztahům, k životu. Většinu svého života realizují prostřednictvím digitálních technologií. Neznají život bez bytí on-line, nerozlišují mezi off-line a on-line (ani mezi svou on-line a off-line identitou). Stejně tak příliš nerozlišují mezi prací a zábavou, práci vnímají v pojmech zábavy (podobně také školní vzdělávání). Na základě zkušeností z on-line prostředí preferují cestu k novým poznatkům pomocí metody pokus – omyl.

Skrze práci s médii **přetvářejí některé společenské koncepty** (gender, identita, rozvoj nových forem gramotnosti a nových stylů učení) (Buckingham, Sefton-Green a Willett, 2003) a **neformálními cestami rozvíjejí své schopnosti a dovednosti**. Nejen, že se skrze „hru“ s digitálními technologiemi (jejich každodenní využívání) učí pracovat s konkrétními nástroji, ale osvojují a rozvíjejí také dovednosti nutné pro rozvoj zdravé osobnosti (a pro tvorbu sociální společnosti), jako např. žití vrstevnických vztahů, týmovou práci, kritické myšlení, prezentaci a obhajobu vlastních názorů a postojů aj. (Tappscott, 2007).

Tento myšlenkový rámec pro mě byl z počátku významnou inspirací. Postupně jsem se však seznámila také s **kritikami konceptu**. Podle těch **nejdou dva klíčové argumenty**, potvrzující platnost konceptu digital natives, **výzkumně podloženy**. Deklarovanými argumenty jsou: 1) mladí lidé z generace DN disponují sofistikovanými znalostmi a dovednostmi pracovat s médii; 2) v důsledku jejich vyrůstání a zkušeností s technologiemi preferují odlišné styly učení, což je odlišuje od předchozích generací (Bennett, Maton a Kervin, 2008). **Platnost těchto tvrzení** je však prostřednictvím realizovaných výzkumů spíše **vyvracena** (Livingstone a Haddon, 2009; Kvavik, Caruso a Morgan, 2004 in Bennett, Maton a Kervin, 2008; Margaryan, Littlejohn a Vojt, 2011).

Rétorika konceptu DN s sebou nese také **řadu rizik** – na jedné straně hovoří o **unifikovaných vlastnostech všech mladých lidí** (kteří dokážou na vysoké úrovni ovládat média), na druhou stranu je odborníky na oblast médií popisován tzv. **digital divide**⁹ – propast mezi uživateli a neuživateli médií. Těmi mohou být žáci, kteří dokážou či nedokážou pracovat s médii. Tedy na jednu stranu mají mít všichni žáci stejné charakteristiky příslušníků generace digital natives, na druhou stranu jsou mezi žáky a jejich dovednostmi pracovat s médii popisovány propasné rozdíly (Bayne a Ross, 2007; Bennett, Maton a Kervin, 2008; Eynon, 2009; Livingstone a Bober, 2004; Livingstone a Helsper, 2007; Lupač a Sládek, 2008; Zhao, Hueyshan Tan a Mishra, 2000).

Vzhledem k uvedenému (nepodloženost výzkumem, rizika spojená s radikální rétorikou konceptu) jsem se rozhodla využít koncept DN při svém nahlížení na děti užívající média s vědomím všech kritik pouze jako inspiraci. Jako inspirativní přitom vnímám víru autorů v to, že se děti mohou skrze nestrukturovanou, neřízenou a nezáměrnou práci s médii naučit mnohým dovednostem.

⁹ Digital divide znamená existenci obrovských rozdílů mezi tím, jak dovedou s technologiemi nakládat různé děti (některé skvěle, jiné v podstatě ne), učitelé a děti (často se hovoří o tom, že děti dovedou technologie využívat na mnohem vyšší úrovni a snadněji než učitelé). Hovoří se také o tom, že technologie jsou ve školním kontextu používány zcela jinak než ve volném čase – pro tento rozdíl bývá také někdy používáno označení digital divide. Ve škole mají děti předepisováno, co právě dělat prostřednictvím technologií, a naopak mají omezen přístup k řadě zdrojů. Zatímco ve volném čase si zpravidla určují samy, co a jak budou právě prostřednictvím technologií podnikat. (Viz např. Bayne a Ross, 2007; Bennett, Maton a Kervin, 2008; Eynon, 2009; Livingstone a Bober, 2004; Livingstone a Helsper, 2007; Lupač a Sládek, 2008; Zhao, Hueyshan Tan a Mishra, 2000.)

3.1.4 Média optikou vývojové psychologie

Mnoho současných výzkumníků nahlíží na média a jejich využívání dětmi a dospívajícími optikou vývojové psychologie. Ve svých studiích pokrývají všechna témata, spojená s vývojovými charakteristikami a vývojovými úkoly typickými pro období staršího školního věku¹⁰.

Skrze využívání médií dochází k **specifickému rozvoji kognitivních funkcí**, média ovlivňují paměť a pozornost; nelineární uspořádání a grafické pojetí ovlivňují způsob vnímání a zpracovávání podnětového materiálu apod. (Subrahmanyam a Greenfield in Cavert a Wilson, 2009). Dospívající se prostřednictvím médií učí pracovat se svou vlastní **emocionalitou**, média jsou pro ně mnohdy **zdrojem copingových strategií** (Arnett, 1995; Subrahmanyam a kol., 2009; Šmahel, 2003). Skrze média **rozvíjejí blízké vrstevnické i intimní vztahy**. Ty někdy vznikají specificky v on-line prostředí, jindy jsou pokračováním off-line vztahů (Subrahmanyam a kol., 2009; Šmahel, 2003). Skrze tyto interakce si dospívající **osvojují sociální kompetence** nezbytné pro každodenní život (Dušková a Vykoukalová in Smékal, Lacinová a kol., 2004). On-line prostředí je příležitostí k **experimentování s vlastní identitou** a k jejímu konstruování skrze interakce s vrstevníky (Subrahmanyam, cit. 2013; Šmahel, 2003). Nedílnou součástí tohoto identitního vývoje je **prozkoumávání vlastní sexuality** a snaha porozumět jí (Subrahmanyam, cit. 2013). Souhrnně na téma vlivu médií na zvládání jednotlivých vývojových úkolů dospívání a adolescence nahlízejí Subrahmanyam a Šmahel (2011).

Arnett (1995) hovoří o důležité roli médií v procesu **sebe-socializace dospívajících**. Ti média využívají typicky jako **zdroj zábavy a vzrušení a nástroj pro formování vlastní identity**. Jsou rovněž důležitým prostorem pro **utváření specifické kultury dospívajících**. Jsou tedy významným zdrojem podnětů podporujících vývoj a socializaci dospívajících, zároveň nutně vedou k oslabení vlivu rodiny jako socializačního činitele. Podobně na roli médií v životě dospívajícího nahlízejí Dušková a Vykoukalová (in Smékal a Lacinová, 2004).

Výzkumně je **podloženo psychologické propojení off-line a on-line světů**. On-line prostředí mnohdy dospívajícím slouží jako hrací prostor, ve kterém rozvíjejí významné vývojové úkoly a každodenní zážitky; učí se zde také, jak nakládat se starostmi off-line světa. Jde tedy o dvě oblasti prožívání, které se vzájemně významně ovlivňují (Valentine a Holloway, 2002; Aarsand, 2008; Isabella, 2007; Lim a Schofield Clark, 2010; Subrahmanyam a kol., 2009; Subrahmanyam, cit. 2013 aj.).

¹⁰ Záměrně na tomto místě používám výraz **starší školní věk**, příp. **dospívání**, protože pojmy pubescence a adolescence, které by se mohlo zdát vhodné využít, s sebou přinášejí nejednoznačnost v tom, k jakému věku dětí a dospívajících se vztahují. Odlišně je pojem adolescence definován např. Mackem (2003), jinak s ním pracuje Řičan (2006) nebo Langmeier a Krejčířová (2006), jinak se tento termín používá v kontextu euroamerických výzkumů (in Macek, 2003).

Výzkumy mapující témata, která úzce souvisí s předmětem zkoumání této práce, se staly teoretickým základem pro vytvoření pojmového aparátu a interpretaci získaných dat.

3.2 Klíčové koncepty

Mezi klíčové pojmy, s nimiž budu v průběhu práce operovat, patří zejména tyto: pojetí **médií** samotných; koncept **mediální gramotnosti**; rozdělení **formálního, neformálního a informálního vzdělávání**, resp. učení; rozdíl mezi **virtualitou a realitou (on-line a off-line)** a **interpretivní přístup** ke kultuře dětí.

3.2.1 Média

Východiskem pro vymezení pojmu **média** se stalo pojetí D. Buckinghama (2007, s. viii), který hovoří o médiích, nikoliv o technologiích. Vnímá je jako **způsob reprezentace světa a nástroj komunikace**. Z jeho pohledu jsou média spíše **fenomémem sociálním a kulturním** než technickým (technologickým). Technologie jsou z jeho pohledu vnímány neutrálně, ale přitom jsou proměňovány a utvářeny tím, jak se o ně lidé zajímají a jsou motivováni s nimi nakládat. Podobně na média nahlíží také autorská dvojice J. Jiráka a B. Köpplová (2009) – hovoří o tom, že média jsou současně sociální institucí veřejného a politického života a prostředky naplnění soukromí a potřeby zábavy a rekreace; jsou svébytnou formou kulturní produkce.

Slovo médium pochází z latiny, znamená prostředek, prostředníka, zprostředkující činitel – tedy to, co něco zprostředkovává, co zajišťuje prostředí, v němž se něco odehrává (Jiráka a Köpplová, 2009, s. 36). S vývojem společnosti se vyvíjely nové typy nástrojů umožňujících komunikaci. Postupně šlo o **média primární** (přirozený jazyk a všechny prostředky neverbální komunikace); **média sekundární** (technické nástroje umožňující komunikaci na větší vzdálenost nebo přes hranice času, zejména písmo a tisk; patří mezi ně také dopisy, SMS zprávy, komunikace pomocí Skypu či ICQ); **média terciární** (všechna „veřejná vystoupení“, včetně divadelních představení, postupně zejména masová média) a **média kvartární**.

Média kvartární – síťová (nebo také **digitální**) se rozvinula spolu s rozvojem počítačových sítí, internetu a celosvětové sítě www. Dovolují možnosti sekundárních a terciárních médií využívat v integrované podobě osobního počítače napojeného na telefonní síť využívající digitalizovaný signál. Je pro ně charakteristické, že slouží současně jako podpora interpersonální (např. e-mail nebo chat) i masové komunikace. Jejich uživatel není jen pasivním příjemcem, ale také **aktivním tvůrcem**. Klíčová je tedy **interakce uživatelů a interaktivnost podnětového materiálu**, který uživatele vybízí k reakcím a zapojování se (Jiráka a Köpplová, 2009, s. 36-41).

Hovořím-li v kontextu této práce o **médiích**, mám na mysli zejména média kvartární (tedy nástroje napojené na moderní telefonní síť využívající digitalizovaný signál), a vnímám je v kontextu kulturním a sociálním. **Médii** jsou v tomto pojetí nejen počítač a internet, ale také např. počítačové hry nebo (v souvislosti s následujícím vymezením kvartárních médií) **jakékoliv technologie, které uživatelům umožňují komunikovat, interagovat a společně vytvářet mediální produkty**. Sleduji především **způsoby, jakými děti uchopují média, jak rozvíjejí vlastní dětskou kulturu a jak realizují interpersonální interakce skrze média**.

3.2.2 Mediální gramotnost

Při náhledu na mediální gramotnost se opírám o několik užívaných vymezení: definici britské Office of Communications, pojetí Davida Buckinghama, definici používanou v Rámcovém vzdělávacím programu a vymezení ICT gramotnosti prezentované pracovníky Výzkumného ústavu pedagogického v Praze:

1) Britská Office of Communications chápe mediální gramotnost jako „**schopnost připojit se, rozumět a utvářet komunikaci v různých kontextech**. **Připojit se** je chápáno jako schopnost a kompetence nezbytná pro vyhledání mediálního obsahu, využití dostupných technologií a odpovídajícího softwaru. **Rozumět** ve smyslu schopnosti dekodovat a interpretovat média. Zahrnuje současně znalost tvůrčích procesů, způsobu vlastnictví, schopnost kritického náhledu na média. **Vytvářet** ve smyslu schopnosti využívat média k vytváření a sdělování vlastních zpráv, pro účely sebevyjádření nebo ve snaze být v interakci s ostatními“ (Ofcom, 2004, s. 3). Na základě rozhovorů s dětmi, jejich pozorování i vlastního pohybování se v terénu formálního vzdělávání i volného času dětí si troufám konstatovat, že skrze své každodenní činnosti se děti častěji blíží k naplňování tohoto pojetí mediální gramotnosti. Vyhledávají informace a zpracovávají je, více či méně se zamýšlejí nad jejich původem a vyhodnocují jejich kvalitu. Jsou aktivními tvůrci mediálních obsahů a prostřednictvím sociálních sítí a komunikačních nástrojů interagují s přáteli a dalšími osobami. Nejde samozřejmě o všechny děti – uživatele médií, úroveň jejich mediální gramotnosti je proměnlivá.

2) D. Buckingham (2009, s. 154-156) hovoří o čtyřech komponentách mediální gramotnosti. Těmi jsou:

- **reprezentace** – digitální média reprezentují svět – nabízejí dílčí interpretace a výběr reality. Informovaný uživatel médií musí být schopen vyhodnotit materiál, se kterým se setkává – např. být schopen zhodnotit motivaci tvůrců, porovnávat zdroj s dalšími zdroji apod. Provádět kritickou analýzu prezentovaného mediálního sdělení;
- **jazyk** – skutečně gramotný člověk je schopen jazyk nejen užívat, ale také rozumět principům jeho fungování. V rovině digitální gramotnosti jde o uvědomění si toho, jak jsou média konstruována a jaká je rétorika interaktivní komunikace;

- **produkce** – porozumění tomu, kdo je autorem sdělení a proč. Schopnost porozumět reklamě a sponzoringu i tomu, jak ovlivňují podobu dostupných informací;
- **veřejnost/publikum** – uvědomění si vlastní role veřejnosti – jako uživatele. Porozumění různým způsobům používání médií.

Mediální gramotnost je podle něj výsledkem mediální výchovy, která by měla zahrnovat vzdělávání s technologiemi a v technologiích (resp. v médiích), ale také vzdělávání o nich (Buckingham, 2009, s. viii).

3) V kontextu českého vzdělávání se hovoří o tzv. ICT¹¹ gramotnosti a o mediální gramotnosti. Rámcový vzdělávací program (dále jen RVP) pracuje s pojmem **mediální gramotnost**, kterou definuje takto: (Mediální gramotnost) *zahrnuje jednak osvojení si některých základních poznatků o fungování a společenské roli současných médií (o jejich historii, struktuře fungování), jednak získání dovedností podporujících poučenné, aktivní a nezávislé zapojení jednotlivce do mediální komunikace. Především se jedná o schopnost analyzovat nabízená sdělení, posoudit jejich věrohodnost a vyhodnotit jejich komunikační záměr, popřípadě je asociovat s jinými sděleními. Dále pak orientaci v mediovaných obsazích a schopnost volby odpovídajícího média jako prostředku pro naplnění nejrůznějších potřeb – od získávání informací přes vzdělávání až po naplnění volného času.* (Příloha č. 2 k opatření ministra školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se mění Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, s. 115)

Mediální gramotnost je formálně rozvíjena prostřednictvím průřezového tématu **mediální výchova**. RVP definuje přínosy tohoto průřezového tématu k rozvoji osobnosti žáka, kterými jsou mimo jiné:

- „*přispívá ke schopnosti úspěšně a samostatně se zapojit do mediální komunikace;*
- *umožňuje rozvíjet schopnost analytického přístupu k mediálním obsahům a kritického odstupu od nich;*
- *učí využívat potenciál médií jako zdroje informací, kvalitní zábavy i naplnění volného času;*
- *rozvíjí komunikační schopnost, zvláště při veřejném vystupování a stylizaci psaného a mluveného textu;*
- *rozvíjí citlivost vůči stereotypům v obsahu médií i způsobu zpracování mediálních sdělení;*
- *vede k uvědomování si hodnoty vlastního života (zvláště volného času) a odpovědnosti za jeho naplnění;*
- *rozvíjí citlivost vůči předsudkům a zjednodušujícím soudům o společnosti (zejména o menšinách) i jednotlivci;*

¹¹ ICT je zkratka používaná pro spojení „informační a komunikační technologie“.

- *napomáhá k uvědomění si možnosti svobodného vyjádření vlastních postojů a odpovědnosti za způsob jeho formulování a prezentace.*“ (Příloha č. 2 k opatření ministra školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se mění Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, s. 116)

4) Za významnou je považována také **ICT gramotnost** – schopnost porozumět obsahu, chápat a prakticky využívat informační a komunikační technologie. Její význam roste s narůstající rolí technologií v životě společnosti. Je definována jako „*soubor kompetencí, které jedinec potřebuje, aby byl schopen se rozhodnout jak, kdy a proč použít dostupné ICT a poté je účelně využít při řešení různých situací při učení i v životě v měnícím se světě.*“ (Faltýn, Němčíková, Zelendová a kol., 2010). Uvádím ji zde, protože vnímám úzkou spojitost pojmů mediální a ICT gramotnosti s tématem této práce, která se věnuje otázce, jak děti nakládají s médii – tedy jak kompetentní jsou v jejich užívání.

Nadále budu operovat pouze s pojmem **mediální gramotnost**, kterou chápu jako **souboru kompetencí, které dítě potřebuje pro to, aby dokázalo využívat rozličné mediální nástroje a dokázalo se pro jejich použití rozhodnout vzhledem k okolnostem, aby bylo schopno rozumět mediální komunikaci a utvářet ji v různých kontextech, aby dovedlo vyhodnocovat původ a kvalitu mediálního sdělení a aby se dokázalo stát také jejich aktivním tvůrcem.** (Výběrově tedy vycházím ze všech výše citovaných definic.)

3.2.3 Formální a neformální vzdělávání, informální učení

Při pojmenování formálního a neformálního vzdělávání a informálního učení se zcela opírám o definice vymezené Janem Průchou v Pedagogické encyklopedii (Průcha, 2009, s. 247-248):

- **formálním vzděláváním** je chápáno vzdělávání realizované na základě formálního společenského ustanovení. Je charakterizováno povinností (povinná školní docházka) a platností jeho výsledků. Je záměrné a soustavné v celospolečenském měřítku;
- **neformální vzdělávání** získává pouze neformální společenské uznání. Je záměrné a víceméně soustavné. Může jít např. o kurzy cizího jazyka, počítačové kurzy, rekvalifikační kurzy neposkytující stupeň vzdělávání apod. Konkrétní aktivita je vedena a hodnocena lektorem;
- **informální učení** se děje nesoustavně a má spíše příležitostnou povahu (na rozdíl od procesu vzdělávání). Většinou je nezáměrné, bezděčné a neinstitucionální. Není vedeno ani hodnoceno lektorem. Děje se neorganizovaně.

vaně a nestrukturovaně. Ten, kdo se učí, nemá možnost nechat si prověřit nabyté znalosti a dovednosti. Má podobu sebevzdělávání, bezděčného učení spjatého s činnostmi v každodenním životě aj.

Jak zdůrazňuje Sefton-Green (2004, s. 6-8), rozdíl mezi formálním vzděláváním a informálním učením nespočívá v zábavnosti či vážnosti, ale v záměrnosti a struktuře učební zkušenosti. Autorka tedy o různých situacích učení uvažuje v dvojdimenzionálním modelu, kdy na jednu osu klade podmínky učení od formálního nastavení (např. škola) přes zprostředkující prostory učení (muzea aj.) po sociální struktury, ve kterých v podstatě o učení ani neuvažujeme. Na druhou osu pak klade míru organizovanosti učeného obsahu, a to od formálního organizovaného po informální neorganizovaný, náhodný, přihodivší se. Klíčovou roli v něm přitom hrají kultura, motivace a identita; hra a interaktivita a vytváření digitálních produktů dětmi a dospívajícími.

3.2.4 Učení se skrze média a možnost využívání osvojených dovedností v různých kontextech

Původním záměrem této práce bylo zabývat se tématem **přenositelnosti** znalostí a dovedností osvojených žáky v kontextu informálního učení do prostředí formálního vzdělávání. Ačkoliv jsem postupně od důrazu na toto téma upustila, zůstalo nedílnou součástí celé práce. Společně s dětmi sleduji, jaké dovednosti si v kontextu nakládání s médii osvojují a zda a jak je využívají v jiných souvislostech. Aktuálnost tématu potvrzuje existence řady výzkumů, které se věnují jeho zkoumání.

Subrahmaryan (cit. 2013) na základě provedené literární rešerše konstatuje, že při zkoumání toho, co se děti mohou naučit ve světě médií, byly identifikovány oblasti, v nichž lze sledovat potenciál pro využití kompetencí z jednoho prostředí v prostředí jiném: jde o oblast **socializace, sociální interakce, řešení problémů, utváření vědeckých konceptů, čtení a psaní, čtenářské gramotnosti, učení se o technologiích a občanství** (ve smyslu aktivního zapojování se do života společnosti).

Žáci si tedy v neformálním prostoru osvojují řadu dovedností. Buckingham, Sefton-Green a Willett (2003) však poznamenávají, že takové učení není strukturováno ani realizováno pedagogickými technikami. Jako by chybělo jakési zvědomění procesu učení, uvědomění si vzdělávacích přínosů realizovaných aktivit. (Což je v rozporu s koncepty metakognice či autoregulace učení, které kladou důraz na uvědomění si/reflexe procesu učení jako jeho nezbytné součásti.)

Výzkum se snaží nejen popsat kompetence osvojené žáky skrze informální učení. Táže se také, jak tento průnik vnímají učitelé, rodiče a žáci samotní. Výzkumníci realizující zprávu National School Boards Association (2007, s. 7) se např. ptali, jak vnímají tyto skupiny roli sociálních sítí pro formální vzdělávání. Ukázalo se, že rodiče žáků i školy samotné vnímají využívání sociálních sítí jako možný vzdělávací nástroj, který lze ve školách smysluplně využívat. Současně v něm vidí potenciál přípravy na další vzdě-

lávání na univerzitách a přípravu na práci a život ve světě dospělých. Ve výpovědích dětí a studentů je patrná spíše nechuť k využívání jejich neformálního prostoru pro vzdělávací účely (viz také Greenhow a Robelia, 2008; Madge a kol., 2009).

3.2.5 On-line a off-line

Významným tématem, které se vynořovalo při rozhovorech s dětmi a v průběhu následné analýzy dat, je téma prolínání on-line a off-line světa. (Někdy bývají používány také pojmy virtuální a reálný). Jako **on-line svět** (tedy svět **virtuální**) jsou v této práci označovány ty situace a prožitky, které jsou zprostředkovávány kvartárními médii, zatímco jako **off-line** (tedy jako **reálné**) je označováno to, co kvartárními médii zprostředkováno není. V souvislosti s tím je důležité odlišovat pojem virtuální od pojmů **fantazie** či **fikce**. To, co se odehrává ve virtualitě, totiž může, ale zároveň nemusí být fikcí/fantazií. Ve virtuálním prostoru je mnohdy zachycována a zpracovávána skutečnost – zážitky z reálného světa. Je-li to, co se děje ve virtualitě, fikcí, mnohdy je to neseno projektivním potenciálem a může jít o jednu z cest ke splnění daného přání (Slavík, 2005).

Virtuální a reálný prostor se navzájem prolínají a ovlivňují, jejich vzájemný vztah přitom nabývá mnoha podob. Hovoří se zejména o tom, že a) **on-line svět je bezpečným prostorem pro experimentování** a testování hranic, zkoumání vlastní identity (Šmahel, 2003) (byť jde o témata, o kterých jsme s dětmi nehovořili); b) **on-line prostor rozšiřuje možnosti reálného světa**, např. tak, že se dítě v on-line prostoru věnuje svým zájmům a koníčkům v nových kontextech, prohlubuje své znalosti a dovednosti; c) **děti si v on-line prostoru vyprávějí o svých off-line zájmech** a vytvářejí tak přátelství, která se z on-line prostoru mohou přenést také do off-line světa (Valentine a Holloway, 2002). Lze tedy konstatovat tzv. **psychologické propojení on-line a off-line světů** (Subrahmanyam, cit. 2013; Subrahmanyam a kol., 2009).

3.2.6 Kultura dětí a interpretivní přístup

Inspirativním modelem, který se stal jedním z klíčových podnětů pro náhled na život dětí v médiích a s médii, ale také na jejich interakce s dospělými i mezi sebou navzájem, je **interpretivní teorie dětské socializace** Williama Corsara. Pro Corsara je klíčové chápání **kultury dětí jako svébytné, specifické kultury**, která nevzniká ani imitací, ani přivlastňováním si světa dospělých. Děti – aktéři dětské vrstevnické kultury, přijímají podněty ze světa dospělých a nakládají s nimi tvořivě. Tím přispívají k reprodukci kultury dospělých a zároveň (především) vytvářejí a rozšiřují kulturu vlastní. Aktivita dětí, zpravidla interpersonální, je tedy základem pro utváření a osvojování kultury a zároveň prostředníkem socializace dětí. Odehrává se spíše veřejně než soukromě a skrze to, že jedinec je příslušníkem určité kultury. Děti navíc skrze svou účast na kulturních vzorcích utvářejí/formulují své vlastní porozumění světu. Jako **kulturu dětí** přitom Corsaro chápe **stabilní soubor aktivit, artefaktů, hodnot, zvyklostí a zájmů, které děti vytvářejí a sdílí s vrstevníky** (Corsaro a Eder, 1990).

Vrstevnícká kultura je produkována a reprodukována prostřednictvím společných interakcí, tzv. **routines** – obvyklých postupů, které mají kognitivní, behaviorální i kontextuální charakteristiky. Jejich porozumění napomáhají tři koncepty: **rámování** (v originále **framing**), **kontextualizace** (v originále **contextualisation**) a **zesílení** (v originále **embellishment**).

Rámování umožňuje rozpoznat a popsat kognitivní charakteristiky situace. Jeho prostřednictvím účastníci určité sociální interakce aktivují své představy a očekávání chování druhých na základě rozpoznaných klíčových prvků. A protože účastníci konkrétní sociální situace sdílejí podobné rámce a nahlíží na danou situaci skrze jejich aktivaci podobným způsobem, mohou se jí tak společně účastnit. Pokud si děti např. hrají na kuchaře a ke hře využívají viditelné předměty jako je vařečka a hrnec, pak právě přítomnost těchto předmětů definuje určitý rámec, ve kterém předměty budou používány (do hrnce vkládáme potraviny, abychom je tam uvařili, vařečkou pak jídlo mícháme).

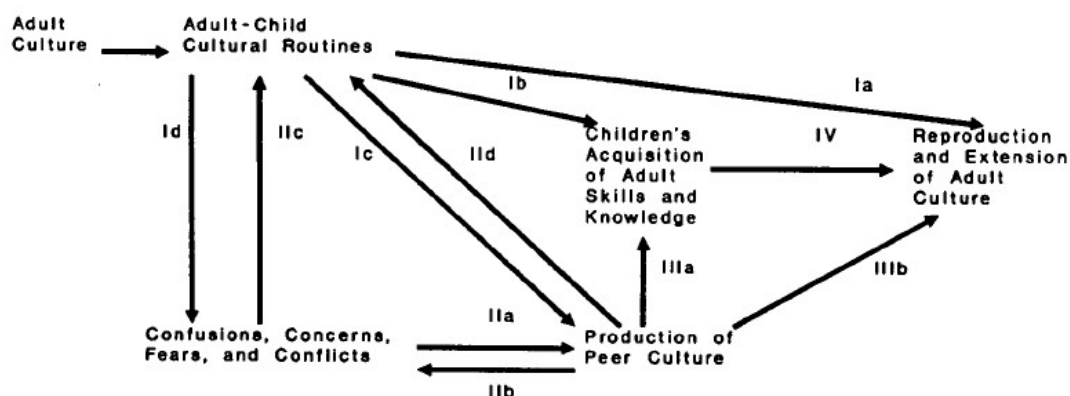
Kontextualizace se odkazuje k behaviorálním charakteristikám interakce – na základě analýzy kontextu účastník například rozpozná, zda jde o skutečný nákup rohlíků nebo o hru na nákup rohlíků, ačkoliv replika toho, kdo „nakupuje“, by v obou situacích byla stejná („*Dobrý den, chtěl bych koupit deset rohlíků.*“).

Zesílení je tím prvkem vrstevnícké kultury, jehož prostřednictvím děti stále dokola opakují, prodlužují nebo zvýrazňují dílčí aspekty konkrétního vzorce chování. Může jít např. o opakovanou hru na úklid, starání se o jiné děti, opakované vyprávění vtipů aj. Cílem je zvýraznit ty momenty vzorce chování, které jsou pro děti subjektivně významné. Umožňuje zároveň pracovat se základní strukturou hry a experimentovat s ní nebo obsazovat do stejných rolí různé děti, a tím s daným prvkem chování vlastně také experimentovat (Corsaro a Margalit, 1992).

3.2.6.1 Interpretivní reprodukce dětské kultury

Corsaro pro vysvětlení interpretivní reprodukce dětské kultury vytvořil model, ve kterém popisuje jeho jednotlivé prvky a jejich vzájemný vztah. Kromě vzájemného působení jednotlivých prvků upozorňuje také na to, že **konkrétní sociální systém** je sám o sobě jak **vynucující**, tak **umožňující** – tím, že účastníci určité kultury sdílejí význam dílčího vzorce chování, sdílejí rovněž předpoklad k určitému průběhu tohoto kulturního vzorce. Zároveň však, díky vzájemným interakcím, mohou tento kulturní vzorec proměňovat a rozvíjet – to je ono „umožňující“. Proto Corsaro hovoří o **reprodukcí** – protože děti nejsou pouhými individuálními zvnitřňovateli vnější dospělé kultury, ale stávají se její součástí, přispívají k její reprodukci a zároveň produkují kulturu vlastní.

Obrázek č. 1: Interpretivní model socializace¹²



Děti jsou existující dospělé kultuře vystaveny skrze zprostředkování důležitými dospělými (rodiči a blízkými příbuznými) a posléze skrze působení učitelů a dalších. Ti dětem prezentují klíčové prvky své kultury a prostřednictvím aktivního zapojování dětí do těchto kulturních vzorců je vedou k jejich osvojování (jejich aktivním žitím).

Ia – děti skrze své zapojování do kultury dospělých vždy přispívají k jejímu udržování, reprodukci a rozšiřování.

Ib – jde o moment, kdy si dítě individuálně a v soukromí zvnitřňuje znalosti a dovednosti, které mu byly předkládány dospělým. Jde o situaci učení, které je zpravidla věnována velká pozornost. Corsaro však tento prvek modelu nevnímá jako zásadní, chápe jej jako jeden z mnoha aspektů socializace.

Ic a Id – jde o „produkty“ vyplývající z realizovaných interakcí mezi dětmi a dospělými. Prostředím jsou znalosti, dovednosti a postoje, které si děti již osvojily a v jejichž kontextu pak vstupují do všech dalších interakcí. Přitom se na straně dětí může objevovat zmatení, obavy, strach a konflikty, které vyplývají z toho, že děti doposud nedokážou zpracovat veškeré podněty získávané v rámci interakcí s dospělými.

IIa a IId – znázorňují proces utváření a udržování dětské vrstevnické kultury a její vliv na rodinné kulturní vzorce. **IIa** odkazuje ke způsobům, kterými se děti snaží vyrovnávat se zmateními a obavami vyplývajících ze střetu s kulturou dospělých. Jejich cílem je neznámé učinit známým, sžít se s tím. Děti se učí nakládat s neznámým, a tím obohacují dětskou kulturu (přinášejí do ní například nové hry, ve kterých si procvičují zvládání nových situací). Tyto zvládací strategie rovněž využívají při dalších interakcích s dospělými, a tak ovlivňují také jejich kulturu.

IIa a Ic – upozorňují na moment vystavování dětí kultuře dospělých, coby spouštěče pro utváření vrstevnické kultury.

¹² Corsaro a Margalit, 1992, s. 170.

IIb, IIc – upozorňují na to, že i sama dětská kultura může u dětí vést k obavám, strachu a konfliktům, se kterými se děti musí vyrovnávat. Někdy do procesu zvládání vstupují také dospělí (IIc), kteří např. definují na základě sporů dětí nová pravidla chování.

IIIa – tvorba specifické dětské kultury a účast na ní dětem umožňuje osvojovat si takové znalosti a dovednosti, které jsou nezbytné pro život ve světě dospělých.

IIIb – aktivity dětí realizované v kontextu vrstevnické kultury přispívají k reprodukci a rozšiřování kultury dospělých.

IV – jde o reflexi toho, jak děti ovlivňují svými každodenními činnostmi (plynoucími mj. ze sdílené vrstevnické kultury) kulturu dospělých. Např. na základě velké obliby mobilních telefonů mezi dětmi musí učitelé, v zájmu hladkého průběhu výuky, upravit školní řád a zohlednit v něm nový projev dětské kultury (aktivní používání mobilního telefonu) (Corsaro a Margalit, 1992, s. 168-174).

3.2.6.2 *Pohled na média optikou interpretivního modelu socializace*

Spolu s kolegyní Angelou Huckelba realizoval Corsaro (2004) dlouhodobý výzkum, sledující **sociální interakce dětí v mateřské škole** (ve Spojených státech a v Itálii). Autoři se v něm zaměřovali na využívání médií dětmi a sledovali je optikou interpretivního modelu socializace. Text shrnující výstupy z výzkumu je zajímavou inspirací pro to, **jak lze na život dětí v médiích a s médií nahlížet skrze teorii interpretivního modelu socializace**.

Autoři definovali výzkumné otázky na základě vlastní reflexe toho, že děti tráví již v raném věku značné množství času využíváním médií. Ptali se, **jak děti využívají znalosti a dovednosti získané prostřednictvím manipulace s médii a jak je jejich užívání médií moderováno a kontrolováno**. Výzkum byl realizován etnograficky, longitudinálně. Po dobu dvou let autoři jednou až dvakrát týdně docházeli do tříd mateřské školy nebo školy, kde byli účastni školního dne spolu s dětmi a učitelkou a realizovali pozorování. Zároveň s časovým odstupem provedli etnografickou studii s devíti rodinami dětí, které byly v době realizace výzkumu (1898–1991) žáky pozorovaných tříd.

Výzkumníci zjistili, že **děti běžně začleňují média a zkušenosti z nich do své vrstevnické kultury**. Toto začleňování má přitom různou podobu – může jít o **hraní her** založených na sledovaných filmech a televizních show; o **zpívání melodií** ze seriálů a filmů nebo **opakování hlášek** z filmů v každodenních situacích. Děti **společně diskutují** o zážitcích, které souvisejí s médii – o tom, jaké filmy a seriály viděly, nebo jaké by chtěly vidět. Řada běžných her (Corsaro popisuje model „approach avoidance“) může získat **symbolický rámec filmu nebo seriálu**, který je mezi dětmi právě populární. Média dětem přinášejí také **sociální vzory**, s nimiž se děti identifikují; jejich prostřednictvím jsou artikulována témata úzce související s událostmi každodenního života

a dětem je tak umožněno diskutovat o nich a zpracovat je. Děti se např. seznamují s tématy strachu a nočních můr, které následně zpracovávají.

Znalost médií a mediálního kontextu se promítá také do **tvůrčích aktivit dětí**. Corsaro a Huckelba (2004) hovořili specificky o literárních aktivitách dětí. Téma médií se objevovalo např. v dopisech, které děti posílaly Corsarovi formou připojení kresby nějaké animované postavy k dopisu. Corsaro považuje za projev specifické kultury dětí také jejich snahu přiblížit se Corsarovi samotnému a jeho kulturnímu prostředí tak, že se snažily psát mu dopisy anglicky (byť šlo o italské děti).

Autoři výzkumu v závěru konstatují, že při studiu role médií v dětské kultuře je důležité **zaměřovat se spíše na samotné děti a jejich prožívání, než na jimi vytvářené mediální produkty**. Kladou důraz na sledování **způsobů, jakými děti nahlízejí na média a začleňují je do svých životů**. Mluví o tom, že **děti nejsou pasivním, ale aktivním publikem médií a sami interpretují sledované mediální obsahy a vztahují se k nim svým specifickým způsobem**. S vrstevníky hrají hry založené na sdílených mediálních obsazích, které následně tvořivě rozvíjejí. Ukazuje se, že **být obeznámen s médii je mezi dětmi cenným kulturním kapitálem**, který může být vstupenkou do dětské skupiny a zdrojem sociálního postavení (Huckelba a Corsaro, 2004).

3.2.6.3 Využití modelu interpretivní socializace při analýze sebraných dat

Corsarův model je pro mě inspirací v tom, jak nahlížet na aktivity dětí v médiích a s médii, a podnětem pro sledování jejich specifických způsobů nakládání s produkty, které typicky přicházejí ze světa dospělých (např. YouTube, Microsoft Office, internet apod.).

Tento myšlenkový rámec ideálně doplňuje zvolený etnografický přístup, který nabádá k tomu, abych jako výzkumník vstupovala do terénu s očima do široka otevřenýma, bez předpokladů a očekávání a kladoucí zvědavé otázky. Corsarova práce mě následně vybízí k tomu, abych na kulturu dětí nahlížela jako na specifický fenomén. Abych děti nevnímala jako „malé dospělé“ nebo jako „nehotové bytosti, které mají dorůst do dospělosti“, ale jako tvořivé a svobodné bytosti, které se v mediálním prostoru pohybují a uchopují jej specifickým způsobem, který stojí za to sledovat a zkoumat.

Ve své práci však nebudu klást důraz pouze na interpersonální interakce dětí a produkty, k nimž tyto interakce vedou. Budu sledovat také individuální vývoj a práci s médii jednotlivých dětí.

3.3 Výzkumné otázky

Výzkumné otázky, které si kladu v souvislosti s cílem této práce, jsou následující:

- Jak děti uchopují média?
- Jak se s nimi dostaly do kontaktu? Jak se naučily s nimi pracovat¹³ – využívat je? Kdo a jak jim v tom pomáhal?
- Jaké dovednosti si děti osvojují skrze své využívání médií? Jaký vliv má využívání médií na rozvoj osobnostně-sociálních kompetencí?
- Jakými způsoby se utváří mediální gramotnost dětí?
- Jak vypadá dětská kultura využívání médií?
- Jaký je vztah dětí k médiím? Jak je vnímají?

3.4 Celkový přístup a jeho zdůvodnění

Pro realizaci hlavního výzkumu jsem zvolila **kvalitativní přístup** s cílem věnovat se podrobně a do hloubky životu dětí v médiích a s médii. Předpokládám (mj. na základě realizovaného předvýzkumu), že prostřednictvím kvantitativní metodologie by nebylo možné sledovat konkrétní interakce, postupy a pohledy dětí. Zvolený kvalitativní design mi to však umožňuje společně s příležitostí sledovat témata, která děti samy artikulují a přinášejí jako něco významného. Tento postoj je umocněn:

- I. zvolenou metodologií **školní etnografie** (Kučera, 1992), kdy do terénu vstupuji z pozice někoho, kdo se zajímá o dění, ale nerozumí mu, a přichází otevřený novým podnětům.¹⁴ Já, coby expert a autor výzkumu, bych témata postupně se vynořující při sběru a analýze dat sama pravděpodobně nepojmenovávala a nesnažila se jim porozumět. Postoj ne-vědění a ne-experta při vstupu do terénu a snaze se v něm orientovat mi však toto umožnil.
- II. rámcem **interpretivního modelu socializace** (viz výše) jako metodologického rámce.
- III. **systemickým myšlením**, resp. konstruktivistickou psychologickou orientací. Kurt Ludewig (2011, s. 14) vysvětluje, že „*systemické myšlení je kulturou myšlení, která je založena na vlastních interpretacích lidského života a poznání a ve shodě s nimi odvozuje důsledky pro praxi.*“ Toto systemické myšlení se opírá o biologickou teorii poznání Humberta Maturany a klade zásadní důraz na roli pozorovatele – pozorovat znamená rozlišovat – porovnávat. Toto východisko zá-

¹³ Spojením „práce s médii“ je myšleno jakékoliv nakládání dětí s médii – jejich využívání pro volnočasové aktivity, pro seberozvoj i pro plnění školních povinností.

¹⁴ O tento postoj nevědění a neznalosti jsem se pokoušela i přesto, že jsem se při sběru dat pohybovala ve známém prostředí. Oním známým prostředím ovšem byla škola, nikoliv téma využívání médií dětmi.

roveň vybízí ke skromnosti v myšlení a jednání, ke konstruování a dekonstruování významů, k otevřenosti vůči sdělením druhých.

3.5 Zvolené metody

3.5.1 Výběr vzorku

Vzorkování – tedy návrh skupiny informantů – vycházelo ze záměrů a cílů výzkumu. Mým záměrem bylo nalézt děti, které jsou zdatné v práci s médií, hojně je využívají a vztahují se k nim, média tedy v jejich životech hrají významnou roli. Původně jsem chtěla hovořit i s mladšími dětmi, protože mě zajímalo, jak se právě u nich rozvíjí porozumění médiím a schopnost využívat je. V průběhu vlastní pedagogické a psychologické praxe jsem si však během rozhovorů s dětmi ověřila, že pokud chci s dětmi o jejich vztahu k médiím hovořit a získat tak data relevantní pro výzkum, nemohu hovořit s dětmi, které teprve zahajují školní docházku. Tedy – že předpokladem pro vedení rozhovoru směřujícího k cílům výzkumů je alespoň minimální schopnost sebereflexe informantů. Proto jsem hledala děti, které již měly alespoň 10 let. Horní věková hranice byla definována prostředím základní školy, ve kterém sběr dat probíhal. Žáky základní školy jsou děti do věku 15/16 let.

Při výběru dětí jsem vycházela z vlastní znalosti žáků školy a z doporučení učitelů – třídních učitelů nebo vyučujících informatiky. Těch jsem se ptala, koho ze svých žáků vnímají jako zdatného v užívání digitálních technologií, tedy jako někoho, kdo dokáže s médií pracovat. Ukázalo se, že takový postup (zejména z hlediska doporučení učitelů) vede k jistým paradoxům – učiteli byla např. vytipována dívka, která používá média jen velmi krátce (v důsledku špatné technické vybavenosti rodiny), ale zajímá se o ně a o jejich využívání a z hlediska učitelů je v důsledku toho vnímána jako aktivní a zdatný uživatel médií.

Výzkumný vzorek byl konstruován **graduálně** – v souladu s tím, jak jsem postupně analyzovala získaná data a vztahovala je k výzkumným otázkám a cílům výzkumu. Vzorkování bylo ukončeno ve chvíli, kdy se v rozhovorech neobjevovaly nové informace, bylo tedy dosaženo teoretické nasycenosti (Švaříček a Šed'ová, 2007, s. 72-73).

Výzkumný vzorek tvořilo 13 dětí. Šlo o 7 chlapců: Bráchu, Airsoft'áka, Nudaře, Kame-ramana, Drobka, RedAnta a Koumáka; a 6 dívek: Butterfly, Šikulu, Tu s kočkou, Siminku, Julii a Studentku. Každé z dětí bude dále v textu představeno pod přezdívkou, kterou jsem pro dítě vybrala s cílem ochránit jeho identitu (jak bude vysvětleno v kapitole 4.10).

3.5.2 Metoda sběru dat

Vzhledem k výzkumnému tématu a stanoveným cílům jsem pro sběr dat zvolila **polo-strukturované hloubkové rozhovory**. Tato volba se pojila s představou další práce s daty, která zahrnovala otevřené kódování, následnou analýzu a interpretaci s cílem vytvořit hustý popis kultury dětí (Švaříček a Šedřová, 2007, s. 75).

Rozhovory jsem vedla s dětmi, které tvořily výzkumný vzorek. Vycházela jsem přitom z připravené struktury (viz příloha č. 2). Záměrem rozhovorů bylo zmapovat historii mediální gramotnosti dětí a úroveň jejich uživatelských dovedností; sledovat zdroje těchto dovedností; všimnout si podoby vztahů, které děti žijí skrze média a v souvislosti s médii; sledovat, jak média ovlivňují jejich off-line každodenní vztahy; zjišťovat zda a jak jsou dovednosti osvojené prostřednictvím práce s médii přenositelné do prostředí školy; jaká je z pohledu dětí role médií ve formálním vzdělávání. V průběhu rozhovoru jsem zároveň reagovala na podněty, které děti přinášely a snažila jsem se pečlivě prozkoumat nápady a zkušenosti, o nichž hovořily. Tak se podařilo otevřít prostor pro povídání o tom, co je v souvislosti s užíváním médií pro děti opravdu významné. Rozhovory trvaly zpravidla 60-80 minut, s některými dětmi jsem hovořila kratší dobu (cca 35 minut). Délka rozhovorů se odvíjela od toho, jak byly děti ochotné hovořit o svých způsobech nakládání s médii.

Spolu s touto hlavní metodou jsem měla k dispozici také řadu dalších zdrojů informací:

- především znalost samotného **kontextu školy**, ve které sběr dat probíhal – setkávání se s žáky v každodenních situacích, informace od učitelů a jejich pohled na to, jak žáci pracují s médii; individuální konzultace s žáky, při kterých mnohdy zmiňovali své využívání médií; skupinovou práci s žáky, při které žáci pracovali s médii, a já jsem je při tom mohla sledovat. Svě postřehy jsem si po celou dobu zaznamenávala formou terénních poznámek. Můj pobyt v terénu tedy (byť jen vzdáleně) naplňoval také nároky **zúčastněného pozorování**. Společně s dětmi jsem prožila čtyři roky, po celou tuto dobu jsem si všímala momentů souvisejících s tématem této práce;
- **rozhovor** jednoho mého **informanta s jiným výzkumníkem** pro účely bakalářské práce na téma užívání Facebooku (Lucký, 2012). (Na základě informovaného souhlasu rodičů jsem získala doslovný přepis jejich rozhovoru, se kterým jsem později také pracovala.);
- **mediální produkty dětí** – videa, psané texty, facebookové profily apod. Nestaly se předmětem analýzy, ale spíše prostředkem k dosycení souboru dat a k získání komplexnějšího pohledu na zkoumané téma.

3.5.3 Vstup do terénu

Pro sběr dat jsem si zvolila běžnou základní školu ve středně velkém městě nedaleko Prahy, do které dochází přibližně 600 žáků z města i okolí. Jde o děti s různým sociál-

ním i kulturním zázemím, v mnoha případech o děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Školu jako takovou jsem vnímala jako otevřenou, vstřícnou, vytvářející prostor pro tvořivost a iniciativu dětí, např. prostřednictvím rozhovorů s členy školního parlamentu nebo úsilím o rozvoj pozitivního klimatu školy. Vnímala jsem ji jako školu, kde se snaží porozumět vzdělávacím potřebám jednotlivých žáků a umožňovat jim maximální rozvoj jejich potenciálu. To se promítalo mj. do toho, jaký důraz vedení školy kladlo na poskytování poradenských služeb ve škole a na týmovou spolupráci členů pedagogického sboru.

Do terénu jsem vstupovala z pozice „zasvěceného“ (Švaříček a Šed'ová, 2007, s. 76) – v době sběru dat jsem zde již několik let působila jako školní psycholožka. Díky této své pozici (která ovšem byla neučitelská, tedy nehodnotící) jsem měla příležitost hovořit s žáky otevřeně a pracovat nejenom s informacemi, které jsem získala v průběhu rozhovoru. Zároveň jsem však nebyla dalším žákem školy, nestala jsem se tedy „domorodcem“.

Některé děti – informanty – jsem znala více, jiné méně. Poznávala jsem je skrze řadu interakcí v rámci školy – při skupinové práci se třídou, se školním parlamentem, v rámci rozvojových skupin nebo individuálních konzultací. Někdy jsem poznala lépe i rodiče dětí – setkávali jsme se při řešení různých témat vztahujících se k výchově a vzdělávání dětí ve škole i mimo školu. Někdy jsem se s rodiči setkávala při výchovných komisích nebo případových konferencích organizovaných pracovníky Orgánu sociálně právní ochrany dětí.

3.6 Postup analýzy dat

Pro zpracování a analýzu dat získaných formou polostrukturovaných rozhovorů byla použita technika **otevřeného kódování** (prostřednictvím **softwaru ATLAS.ti**). Postupovala jsem od označování úryvků přes vytváření kódů a jejich následné shlukování do tematicky provázaných kategorií. Výsledkem je 59 různých kódů, sdružených do 11 kategorií, které se staly základem pro další analytickou a interpretační práci. Jednotlivé kroky byly realizovány v souladu s tím, jak je metoda otevřeného kódování popisována v odborné literatuře (Hendl, 2008; Švaříček a Šed'ová, 2007).

3.7 Struktura práce

Celková struktura textu vychází z realizovaného analyticko-interpretačního postupu. Text tvoří dvě hlavní části:

- I. **typologie uživatelského přístupu k médiím** vytvořená na základě **kazuistik jednotlivých dětí**. Jejím cílem je zachytit individuální způsoby nakládání

s médií, všímát si různých individuálně odlišných variant, jakými se děti seznamují s médií a následně s nimi pracují. Jak odlišnosti osobní i rodinného zázemí ovlivňují způsob, jakým konkrétní dítě uchopuje svět médií. Zároveň si všímát toho, zda jsou ve způsobech uchopování a nakládání médií patrné nějaké vzorce společné určitým skupinám dětí;

- II. **pohled na specifická témata**, která se vynořila při prvotní analýze dat. Cílem je všímát si různých způsobů uchopování těchto témat dětmi a sledovat trendy, které jsou typické pro většinu dětí z výzkumného souboru.¹⁵

3.8 Zajištění kvality výzkumu

Pro zajištění validity a reliability výzkumu jsem v jeho průběhu realizovala řadu kroků (Hendl, 2008, s. 145-146; Švaříček a Šed'ová, 2007, s. 33-35):

- v průběhu rozhovorů vedených s dětmi jsem kladla **důraz na porozumění pojmům** tak, jak je používalo konkrétní dítě. Ujišťovala jsem se tedy v tom, zda správně rozumím obsahu, který dítě danému pojmu přisuzuje. Nepřijímala jsem jednotlivá slova jako samozřejmá, ale snažila jsem se zachovávat postoj nevědění a skrze ten jsem děti podněcovala k vyjevování jejich významu. Tato snaha o společné konstruování a dekonstruování pojmů se opírala o **systemické myšlení** jako jedno z teoretických východisek;
- všechny rozhovory byly zaznamenány formou **audionahrávky**, následně jsem vytvořila jejich **doslovný přepis**;
- data jsem kódovala pomocí **softwaru ATLAS.ti**. V průběhu kódování jsem znovupromýšlela obsah jednotlivých kódů, definovala jsem je. Průběžně jsem se vracela k jednotlivým kódům i jim přiřazeným úryvkům, vyhodnocovala jsem správnost daného kódování. Cílem bylo zajistit konzistenci kódování;
- v textu využívám **přímé citace**. Jejich cílem je přiblížit čtenáři výpovědi dětí a ilustrovat proces analýzy a interpretace;
- v průběhu sběru dat, jejich analýzy a interpretace jsem realizovala **diskuze** jak se školitelkou, tak s dalšími kolegy (z oboru psychologie a z jiných oborů souvisejících s tématem disertace). Konzultovala jsem s nimi téma disertace, přístup, vynořující se poznatky apod. Pracovala jsem tedy s tzv. **reflexí kolegů**;

¹⁵ Pro tuto analýzu byly vybrány pouze některé kategorie, respektive kódy. Důvodem je snaha podrobně se věnovat jednotlivým jevům. Pokud bych se však snažila dopodrobna popsat veškeré jevy, které se vynořily v průběhu rozhovorů s dětmi, zahrnila bych čtenáře i sebe. Z toho důvodu jsem přistoupila ke kroku volby klíčových fenoménů, jejichž podrobné prozkoumání považuji za mimořádně zajímavé.

- využila jsem rovněž tzv. **audit kolegů** (z oboru pedagogické psychologie i příbuzných oborů) – požádala jsem je o prostudování textu a zpětnou vazbu k němu. Tu jsem následně zpracovala a využila k hlubšímu zpracování textu.

3.9 Omezení výzkumu

Realizovaný výzkum má několik slabin. Jeho **původním záměrem** bylo zkoumat mosty mezi školou a neškolou¹⁶. Chtěla jsem se zabývat tématem přenositelnosti zkušeností z jedné oblasti do druhé. V průběhu sběru a analýzy dat jsem si však uvědomila, že přenositelnost (a přenášení) znalostí a dovedností z jedné oblasti do druhé a jejich využívání v jiných kontextech je běžnou součástí každodenního života člověka. Jde rovněž o téma hojně zpracovávané v řadě výzkumných studií (Beishuizen, 2008; Buckingham, Sefton-Green a Willett, 2003; Bull a kol., 2008; Lyman a kol., 2004; Margaryan, Littlejohn a Vojt, 2011; Madge a kol., 2009; National School Boards Association, 2007; Sefton-Green, 2004 aj.) Při analýze dat se zároveň začala **vynořovat řada dalších témat**, která jsem vnímala jako významnější a doposud nezpracovaná, nebo jen málo zpracovaná v dostupných výzkumech. Jako zajímavější se ukazovala „prostá“ interakce dětí s médii a způsoby osvojování práce s nimi. Proto jsem **postupně začala důraz klást na tuto oblast**. To se **promítlo do obsahu realizovaných rozhovorů** – rozhovory realizované později byly méně zaměřeny na téma přenositelnosti, důraz v nich byl kladen na život dětí s médii obecně.

Jako možné omezení lze vnímat také **široký záběr výzkumu** vyplývající ze zvoleného etnografického přístupu, tedy vlastní otevřenosti tématům, vynořujícím se z rozhovorů s dětmi. Nutným důsledkem toho je, že žádný jev není prozkoumán zcela do hloubky (např. téma pracovních strategií, kognitivních a metakognitivních postupů dětí při zpracovávání powerpointové prezentace) – to však nebylo cílem výzkumu.

Jako limitující může být vnímán také **zvolený výzkumný vzorek** – jeho rozsah (13 žáků, se kterými byly vedeny rozhovory) a to, že šlo o žáky jedné školy. Na jednu stranu jde o jisté omezení, na druhou stranu jde o nároky kladené na zúčastněné pozorování (pokud by děti pocházely z různých škol, nemohla bych se s kontextem konkrétních vzdělávacích institucí seznámit do takové hloubky, jako tomu bylo v tomto případě, kdy jsem mohla všechny žáky sledovat na jednom místě). Vzhledem k zvolené metodologii a hloubce zpracování dat lze předpokládat, že výstupem výzkumu je natolik hustý popis způsobu života dětí s médii, že jejich docházení do jedné školy nemusí být vnímáno jako limit práce.

¹⁶ „Neškolou“ je myšleno vše, co se odehrává mimo kontext formálního i neformálního vzdělávání – jde tedy o proces a výsledky informálního učení.

Nevýhodou je jistě také to, že děti **o svém vnímání médií a o tom, jak s nimi pracují, pouze hovořily**, případně jsem studovala **produkty jejich práce**. Neukazovaly mi to, jak prakticky pracují s médii. To může být problematické zejména v kontextu diskuze o mediální gramotnosti. Na druhou stranu jsou oblasti (např. prožívání práce s médii), které by skrze přímé pozorování dětí při práci nemohly být artikulovány a zkoumány.

3.10 Etické aspekty

V průběhu realizace výzkumu jsem kladla důraz také na jeho **etickou dimenzi** (Hendl, 2008, s. 153-155; Švaříček a Šedřová, 2007, s. 43-49). Samozřejmostí je **zachování důvěrnosti získaných dat**. Tu zajišťuji tak, že nepoužívám jména dětí – informantů, namísto toho pro každé z nich využívám přezdívku, která dítě charakterizuje, vyjadřuje některý z aspektů jeho osobnosti. Zároveň ale neumožňuje jej identifikovat. V textu pracuji jak s těmito přezdívkami, tak s jejich zkratkami, které využívám zejména, pokud chci odkázat konkrétní výpověď dítěte k svému autorovi.

Před samotným zahájením sběru dat jsem získala **informovaný souhlas k realizaci rozhovoru od každého dítěte a jeho rodiče** (tzn., vysvětlila jsem důvody a záměr výzkumu, popsala jsem jeho průběh a informovala o způsobech, jakými bude nadále nakládáno se získanými daty). Zároveň jsem dětem i jejich rodičům nabídla možnost seznámit se posléze s výsledky výzkumu.

Samotný **rozhovor** s dětmi probíhal **v klidném prostředí, v soukromí** a v době po vyučování. Rozhovor byl veden tak, aby děti **mohly odmítnout odpovídat na otázky**, které by jim byly nepříjemné nebo které by se dotazovaly na příliš citlivé informace.

4 Analýza dat

Pro zpracování a analýzu dat získaných cestou polostrukturovaných rozhovorů byla použita technika **otevřeného kódování** (prostřednictvím softwaru ATLAS.ti). Data byla kódována v několika etapách. Po opakovaném čtení jsem označovala ty úryvky textu, které se jevily být vzhledem k cílům studie významné, opatřovala jsem je komentáři, otázkami, případně odkazy. Postupně jsem začala vytvářet první kódy, jejichž prostřednictvím jsem zpracovala část vzorku. Při průběžné reflexi jsem však vyhodnotila, že struktura kódů je příliš detailní, jeden kód se nedaří aplikovat pro více úryvků, tedy jednotlivé kódy nejsou vhodně zvoleny. Proto jsem k celému procesu přistoupila znovu, úplně od začátku, s cílem provést kódování dat tak, aby výsledek odpovídal cílům výzkumu a zároveň umožnil co nejlépe popsat život dětí v médiích a s médii.

V průběhu procesu kódování jsem kromě opakovaného pročítání textu a označování jednotlivých úryvků odpovídajícími kódy také průběžně procházela jednotlivé kódy, znovuvyhodnocovala jejich obsah i užitečnost pro náhled na zpracovávaná data, případně jsem je redefinovala a paralelně překódovala dílčí úryvky. Po ukončení této fáze kódování jsem se na výzkumná data podívala zpětně, ještě jednou procházela jednotlivé rozhovory a kódy. Bylo-li to potřeba, upravovala jsem kódování dílčích úryvků. Souběžně jsem vedla poznámky o tom, jaká klíčová témata zmiňovaly konkrétní děti, co jsem v jejich výpovědi vnímala jako podstatné, důležité, opakovaně zmiňované, zvláštní (zejména v porovnání s výpověďmi jiných dětí). Tyto poznámky jsem posléze využila při zpracování celého empirického materiálu.

V rámci kódování vzniklo 59 různých kódů. Některé byly syceny hodně, jiné jen málo. Přesto jsem považovala za užitečné je při zpracování dat využít. Šlo o oblasti, které jsem považovala za důležité vzhledem k výzkumným otázkám, případně dané kódy reagovaly na očekávání týkající se toho, jak se děti pohybují v prostředí médií. Šíře kódů zároveň umožnila detailnější pohled na získaná data a poskytla příležitost podrobněji popsat jednotlivé cesty uchopování médií a kultury práce s nimi. Jejich rozdrobenost však bránila komplexnímu uchopení datového materiálu.

Z toho důvodu jsem přistoupila k další fázi zpracování dat – **systematické kategorizaci**. Tedy – jednotlivé kódy jsem začala sdružovat do dílčích kategorií, jestliže zachycovaly podobné nebo úzce související jevy. Některé z kódů svým obsahem náležely k více kategoriím, proto jsem s nimi tak také pracovala. Vzniklo 11 kategorií, přičemž každou z nich tvoří různé množství kódů.

4.1 Struktura a obsah kategorií a kódů

V této části budou představeny jednotlivé kategorie včetně kódů, které je tvoří. Bude popsán jejich obsah, význam i role v rámci zpracování dat. **Kategoriemi jsou:** Proč

pracovat s médii; Učení; Jak na to; Osobnost a vývoj; Aktivista; Pravidla; Rodinné vztahy; Sociální kontext; On-line vs. off-line; Co z toho mám a Škola. Tabulka č. 1 ukazuje, jak jsou ve výpovědích jednotlivých dětí (jména, resp. přezdívkou uvedeny v levém sloupci) zastoupeny dílčí kategorie. Poslední čtyři řádky pak ukazují, jaký je celkový počet výpovědí dětí v jednotlivých kategoriích (celkem), jaký je minimální a maximální počet úryvků dětských výpovědí, vztahujících se ke kategorii a jaký je rozptyl mezi touto minimální a maximální hodnotou.

Tabulka č. 1 – přehled četnosti kategorií¹⁷

	Proč pracovat s médii	Učení	Jak na to	Osobnost a vývoj	Aktivista	Pravidla	Rodinné vztahy	Sociální kontext	On-line vs. off-line	Co z toho mám	Škola
Studentka	5	15	7	19	0	6	4	6	8	23	9
Butterfly	7	24	8	18	3	13	7	13	5	20	12
Koumák	8	14	13	12	3	10	4	16	3	19	13
Airsofták	1	23	16	17	2	7	5	13	6	19	8
Siminka	4	19	26	17	5	15	10	7	12	35	11
Nudař	4	16	12	22	4	12	3	22	8	22	14
Brácha	1	15	15	52	2	14	9	5	21	32	1
Red Ant	4	19	13	29	13	11	8	57	12	33	5
Kameraman	4	22	12	17	6	3	1	18	7	37	5
Drobek	5	20	21	16	4	3	3	24	2	45	18
Julie	13	22	4	12	1	5	10	11	3	19	8
Šikula	12	20	32	45	21	5	7	31	8	41	5
Ta s kočkou	9	21	13	21	12	17	12	24	20	23	8
Celkem:	77	250	192	297	76	121	83	247	115	368	117
Min.:	1	14	4	12	0	3	1	5	2	19	1
Max.:	13	24	26	45	21	17	12	57	21	45	18
Rozptyl:	12	10	22	33	21	14	11	52	19	26	17

Z tabulky je patrné, že kategorie Co z toho mám, Učení a Sociální kontext jsou dětmi zmiňovány velmi často. Naopak kategorie Aktivista, Proč pracovat s médii a Rodinné vztahy jsou zmiňovány pouze okrajově. Tento rozdíl je ovšem významně ovlivněn četností kódů zařazených do jednotlivých kategorií. Z uvedeného přehledu vyplývají zejména dva zajímavé momenty:

¹⁷ V levém sloupci tabulky jsou uvedeny přezdívkou dětí, se kterými jsem vedla rozhovory. Důvod použití přezdívek byl vysvětlen v kapitole 4.10. S jednotlivými dětmi bude čtenář seznámen v kapitole 6.

- ačkoliv se v průběhu času mírně proměňovala témata, na která byl v rozhovorech kladen důraz, příliš se neproměňovala témata, na která kladly důraz samy děti. Měly tedy prostor pro to vyzdvihovat ty momenty, které jsou pro ně v souvislosti s užíváním médií významné;
- z celkového přehledu je patrné, že většina z dětí prožívá jako silně významnou některou z oblastí související s užíváním médií. Na tu ve svém vyprávění klade důraz, vyzdvihuje ji (u Bráchy je to např. oblast Osobnost a vývoj, pro RedAnta je to Sociální kontext).

Na dalších stranách budou charakterizovány jednotlivé kategorie a kódy.

4.1.1 Proč pracovat s médii

Jde o kategorii popisující vztah dítěte k médiím a to, jakým způsobem začalo využívat média obecně či konkrétní nástroj. Kategorii tvoří tři kódy: **Doporučení druhých**, **Kontext** a **Už ani nevím**. Kódy mají kromě uvedeného společné to, že odkazují k neřízenému, nereflektovanému a spontánnímu užívání nástrojů. Dotazované dítě buď není schopno reflektovat, proč a kdy začalo realizovat určitou činnost, případně popsat, co jej na dané nabídce natolik zaujalo. Jde tedy o jakýsi fenomén nenápadného vkrádání se konkrétních technologií či nástrojů do repertoáru činností dítěte.

Doporučení druhých odkazuje k situaci, kdy podnětem pro užívání daného nástroje je rada někoho z okolí – zpravidla spolužáka. Ten daný nástroj, video, webovou stránku apod. doporučuje v pozitivním duchu – tedy reflektuje přínos daného podnětu. Děti – účastníci výzkumu na podnět kamaráda či spolužáka obvykle reagují tak, že doporučení vyzkoušejí a vyhodnotí, zda je pro ně užitečné.

Kontext je kódem popisujícím okolnosti vzniku používání nějakého nástroje. Dítě vidělo daný nástroj či pomůcku v reklamě, u kamarádů (aniž by o ní s nimi hovořilo). Na tabletu má nějakou aplikaci, která umožňuje konkrétní činnost apod. Tedy – někde v jeho okolí se objevil podnět, kterého si dítě všimlo a rozhodlo se jej využít. Hovoří o celé situaci tak, že „se to tady objevilo/viděl jsem to, tak jsem to prostě zkusil“.

Už ani nevím se vztahuje zejména k období počátku používání technologií, na něž si děti velmi často nepamatují.

Kategorie Proč pracovat s médii a její jednotlivé kódy nejsou dětmi přímo zdůrazňovány, rozptýl v četnostech jejich výpovědí je jen malý. Jak je naznačeno v popisu kategorie samotné, jde o oblast, která je pro děti obtížně reflektovatelná. Jako by počátky užívání médií a motivy pro práci s nimi byly zahaleny v mlze, přes kterou lze podněty jen obtížně nahlédnout. Podobně o počátcích užívání médií a motivech pro práci s nimi psaly děti v předvýzkumu.

4.1.2 Učení

Jde o kategorii popisující způsoby, jakými si děti osvojují práci s médii. Je tvořena devíti kódy:

Kód **Doporučení druhých** byl popsán výše. V souvislosti s kategorií Učení je potřeba jej rozšířit o další úhel pohledu – někdo dítěti doporučí určitou aktivitu, video, webovou stránku apod. Neučí jej, jak s daným podnětem pracovat, ale prezentuje daný podnět, a tím dítě – uživatele motivuje k novému učení se, získávání zkušeností. Děti někdy popisují, že je kamarádi vybízejí k činnosti, kterou zpočátku vůbec neznají. Postupně se však s daným jevem seznamují – tedy iniciují učení se a rozšiřování svých znalostí a dovedností.

Experiment je postup sebe-učení, který je dle některých teorií typický pro současnou generaci dětí (Prensky, 2001a; Prensky, 2001b; Prensky a Graham, 1997; Tapscott, 2007). Děti často popisovaly situaci, kdy se rozhodly vyzkoušet nějaký program nebo činnost, u nichž v zásadě netušily, jak postupovat. To pro ně nebylo překážkou, nějak začaly a ukázalo se, zda zvolený postup funguje či ne. Typicky takový popis uvádějí nebo ukončují větou „prostě jsem to zkusil“.

Pozoruji a napodobuji je kód, který odkazuje ke konceptu situovaného učení a apprenticeship Barbary Rogof (Bertrand, 1998; Resnick, 1987; Štech, 2006; Wenger, 1991). Označuje situace, ve kterých dítě nejprve sleduje některého ze svých kamarádů či rodičů, jak vykonávají v prostředí médií určitou činnost, např. pracují s Photoshopem. Posléze se dítě samo na základě pozorovaného pokouší s daným nástrojem pracovat, mnohdy za podpory a vedení svého učitele. Tím může být nejenom fyzicky přítomná osoba, ale někdo, kdo nahrál videonávod on-line a instruuje jeho prostřednictvím své diváky v tom, jak postupovat.

Sourozenecké vztahy označují situace, v nichž sourozenec seznamuje „naše“ dítě s mediální kulturou, uvádí jej do ní, zprostředkuje mu porozumění této kultuře. Ačkoliv obsah kódů může splývat s jinými (zejména Doporučení druhých a Učí mě druhý), považují za důležité jej vyčlenit právě z toho důvodu, že jde specificky o sourozenský vztah, který zde vstupuje do hry.

Trénink/procvičování je kód označující situace, v nichž je potřeba konkrétní postup, konkrétní činnost opakovat mnohokrát dokola, aby ji dítě dokázalo provádět co nejlépe. Podnětem pro takové procvičování je touha zlepšovat se, dosáhnout vyšších cílů. Může jít jak o nácvik práce s dílčím nástrojem, tak o trénink postupu v rámci hry. Významná je nejenom rovina prohlubování kompetencí pro ovládání daného nástroje, ale také zkušenost toho, že pokud dítě chce v určité oblasti dosáhnout mistrovství, musí se jí pravidelně věnovat a vynakládat soustavné úsilí. Pak má větší naději na úspěch.

Děti ve svých vyprávěních zmiňují situace, kdy si v podstatě náhodou, při hraní různých her, sledování Facebooku apod., všimají nějakých podnětů (zpravidla informací), které

si snadno zapamatují, aniž by v tomto směru musely vyvíjet jakékoliv úsilí. Takové situace jsou označovány kódem **Učení mimoděk**. Tato zkušenost mnohdy odkazuje k rozvoji znalostí týkajících se všeobecného přehledu, které jsou zprostředkovávány médii.

Jednou z častých cest, jak se děti seznamují s novými nástroji, je, že je někdo uvádí do celého procesu. Takové situace jsou označovány kódem **Učí mě druhý**. Tím „druhým“ bývá zpravidla kamarád, může to být také rodič či sourozenec. (V takovém případě je daný úryvek označen zároveň kódem Sourozenecké konstelace nebo Rodiče a média.)

Učím se sám je kód označující situace, v nichž se dítě samo a záměrně učí nějaké konkrétní dovednosti či činnosti. Vyhledává dostupné podněty, snaží se osvojit si nějaký konkrétní postup.

Kódem **Vzor** jsou označovány momenty, v nichž dítě hovoří o svých vzorech ve vztahu k používání médií. Nejčastěji to bývá vrstevník, který (z pohledu dítěte) vyniká v určité oblasti činnosti. V některých případech to je také paní učitelka, která pracuje s technologiemi určitým způsobem, inspirativním pro děti.

Učení je bohatě syčenou kategorií, tvořenou širokou škálou kódů. Děti se k tématům spojeným s procesem učení se práci s médii vyjadřují podobně často, i když každé z nich klade důraz na jinou rovinu učení. Julie např. častěji hovoří o Doporučeních druhých a o tom, jak ji zaučují druzí. Airsoffřák klade důraz zejména na Experimentování a učení sám sebe (tj. kód Učím se sám). Obecně však lze konstatovat, že v četnosti výpovědí dětí v rámci kategorie Učení i dílčích kódů nejsou patrné výrazné rozdíly.

4.1.3 Jak na to

Předmětem této kategorie je zachycení kognitivních a metakognitivních strategií a pracovních postupů uplatňovaných dětmi při práci s médii.

Internet jako nástroj/pomocník označuje vnímání internetu jako prostředníka k dosahování vytyčených cílů. Je zdrojem informací, když děti potřebují něco zjistit, pomocníkem při organizování nějaké události, usnadňuje tyto činnosti.

Kód **Obsah vs. forma** odkazuje k situacím, kdy dítě popisuje nějaký pracovní postup, v němž klíčovou charakteristikou (a vlastně také signálem toho, že něco je dokončeno) je grafická podoba výsledku. Obsah a jeho kvalita v tomto kontextu nejsou reflektovány, nezdají se být důležitými.¹⁸

18 Fenoménu důrazu kladeného zejména na formu namísto obsahu se věnuje mj. Neil Postman (Postman, 1999).

Požadavek kvality zachycuje momenty, kdy děti vyjadřují svou představu o tom, jak by měl vypadat web, hra, video..., aby s nimi byly spokojené. Zachycuje tedy nároky dětí na kvalitu a obsah médií. Typ nároků se liší vzhledem k tématu, o němž děti právě hovoří.

Pracovní strategie označuje popisy osvědčených postupů chování/práce, které si děti již vyzkoušely a opakovaně je využívají. Často hovoří o různých postupech pro hraní her, zmiňují je však také v kontextu jiných činností.

Příprava, plánování je kód úzce související s předchozím – s pracovní strategií. Jde vlastně o podřazený kód, protože příprava a plánování jsou zde vždy vnímány v souvislosti s procesem plnění konkrétního úkolu. Nicméně prvotní rozmyšlení jednotlivých fází činností vnímám jako významnou část procesu realizace, proto jsem se rozhodla používat dva různé kódy.

Různé cesty k jednomu cíli je kód popisující situace střídavého a „alternativního“ využívání různých nástrojů, případně hledání různých způsobů, jak se dosáhnout vytyčeného cíle (ovšem ne ve smyslu experimentování s pracovními strategiemi). Děti např. hovoří o tom, že není-li v daném kontextu vhodné užití počítače, používají tablet či telefon s internetem.

Sběr a vyhodnocování informací je postup, kdy děti nejprve vyhledávají relevantní informace vztahující se k určitému tématu a průběžně vyhodnocují, zda zjištěné informace odpovídají jejich potřebám a cílům, co jim vlastně říkají a jak je mohou využívat dále.

Kategorie Jak na to je tvořena širokou škálou kódů. Přesto dětmi není reflektována tak často jako jiné. Ve výpovědích dětí jsou zjevné rozdíly v tom, jak často hovoří o využívaných kognitivních, metakognitivních a pracovních strategiích. Důraz na toto téma kladou zejména Siminka, Drobek a Šikula. Jak se ukáže později, jde o děti, které dokážou přemýšlet o tom, co dělají a proč, a zároveň jsou schopné své postupy a zkušenosti verbalizovat. Jde o děti kognitivně nadané a sociálně zdatné. Zejména u Drobka a Šikuly lze hovořit také o poměrně dobře rozvinuté mediální gramotnosti. To vše se tedy promítá do toho, o čem a jak hovoří. (Kameraman by z hlediska svých schopností patřil také do této skupiny dětí. V rámci společného rozhovoru však nedokázal být tak sdílný, naopak byl značně opatrný. To tedy ovlivnilo to, o kterých tématech a do jaké hloubky jsme spolu hovořili.)

4.1.4 Osobnost a vývoj

Tato kategorie odkazuje k tématům souvisejícím s prvky osobnostní struktury a jejího potenciálního rozvoje, k tématu identity a prožívání dítěte v průběhu využívání médií.

Empatie a emoce jsou kódem zachycujícím situace, kdy děti při práci s médii prožívají nějaké emoce (hovoří o tom, že z něčeho mají radost, jsou šťastné, bojí se), kdy vnímají emoce druhých (přejí si, aby se druhému líbilo to, co vytvořily). Kódem jsou označeny také situace, kdy se emoce objevují jako informace vystupující ze hry či jiného mediálního prostředí.

Kód **Hodnoty** označuje ty momenty, ve kterých děti zmiňují principy chování a způsoby přemýšlení chápáné jako hodnoty a hodnotový žebříček. Mnohdy je formulují jako mravní ponaučení vyplývající z nějakého zážitku či zkušenosti.

Identita odkazuje k momentům, kdy dítě definuje to, kým je, resp. kým se cítí být. Kdy vnímá proměnu sebe sama a hovoří o ní. Nebo zážitky z používání médií vztahuje ke svému životu a osobní historii. Ale také k situacím zkoušení a experimentování s identitou – ať již zástupně přes různé herní postavy (kdy dítě zkouší vytvořit postavu, která je laskavá a milující, a za chvíli v téže hře jinou postavu, zastávající tutéž roli, např. matky, ale chovající se hrubě a odmítavě), nebo tím, že ono – dítě – zkouší být v roli záchranáře, ochránce nebo zloducha a hovoří o situaci tak, že ono je touto postavou.

Nové vs. osvědčené je kód označující postoj dětí k novému a jejich chuť vyhledávat nové podněty (jde tedy o možnost růstu). Může jít o situace vedené potřebou nových podnětů nebo o reakci na to, že nový podnět dítě již vidělo a touží s ním experimentovat. (Oproti kódu Kontext jde o aktivní chování dítěte – ono samo jde a podnět či nástroj vyhledá, ten k němu „jen tak“ nepřijde.) Protikladem této touhy po nových podnětech je osvědčené – to, k čemu se dítě uchyluje, protože už to prostě zná, orientuje se, nemusí se posouvat někam dál... Jde tedy o jakési dva póly jedné škály možného chování, resp. postoje k novosti podnětů.

Nuda je způsobem prožívání, o němž děti hovoří v souvislosti s využíváním médií, a zároveň jedním z kódů vztahujících se právě k takovýmto situacím. Děti zpravidla hovoří o tom, v jakých situacích se nudí, případně porovnávají způsoby používání médií, které jsou a nejsou nudné. (Osvědčeným „lékem“ proti nudě je například hrát hru ve skupině lidí, nikoliv sám.)

Nuda jako zdroj je vlastně kódem podřazeným tomu předchozímu, snadno by s ním mohl splynout. Přesto považuji za užitečné je od sebe oddělit. Tento kód totiž zachycuje situace, kdy dítě, protože se nudí, iniciuje nějakou činnost. Z jeho výpovědi vyplývá, že nebylo-li by nudy, dítě by se do podobné aktivity vůbec nepouštělo. Nuda je tedy zdrojem/motivací vyvíjené činnosti.

Péče o druhé (o něco) je rys chování a prožívání, touha a snaha pečovat o nějakou další bytost. Starat se, aby se ona měla dobře a byla šťastná. Většinou jde o herní postavu, někdy také o uživatele konkrétní webové stránky.

Poflakování se je kódem úzce navázaným na kódy Nuda, Zábava a Experiment. Zachycuje situace, které bychom v off-line světě vnímali právě jako poflakování se – potulování se. (Parta dětí se toulá sídlištěm, tu si pohraje na hřišti, tu na někoho pokřikuje, tu si prohlíží výklady, za rohem si zakouří...) Podobné situace děti prožívají v prostředí médií a mluví o nich podobným jazykem (viz např. Lucký, 2012).

Překážky a nakládání s nimi – tento kód zachycuje situace, kdy se dítě při svém využívání médií setkává s nějakou překážkou (může jít o nedostatek prostředků a materiálů, jejich finanční náročnost, zákaz rodičů, selhání softwaru nebo to, že se mu něco nedaří). Zároveň jsou sledovány reakce dětí na tyto překážky.

Růst je tendence dětí posunout se někam dál, zlepšit se, rozvinout se. Děti hovoří o tom, že se chtějí zlepšit ve způsobu, jakým zpracovávají videa, lépe umět ovládat program, dostat se o úroveň výš ve hře... Vždy jde o touhu dokázat něco alespoň o trochu lépe než minule.

Vytrvalost je kódem úzce se pojícím k předchozím dvěma (Překážky a nakládání s nimi; Růst). Popisuje míru houževnatosti dětí při jejich aktivitách. Někdy zachycuje velmi usilovné a vytrvalé chování, jindy snadné ukončení činnosti, pokud není dostatečně zábavná či snadná. Jde tedy o škálu, kde jedním pólem je velmi vytrvalé chování, druhým pak liknavost dětí.

Kód **Zábava** zachycuje to prožívání dětí, kdy je něco těší, baví, mají z toho radost. Zachycuje tedy opačné situace než kód Nuda.

Kategorie Osobnost a vývoj je velmi široká, zachycuje řadu momentů souvisejících s osobností a vývojem dětí. Tak jako je široká kategorie sama, tak široké je spektrum výpovědí dětí i jejich četnosti, mezi kterými je patrný značný rozptyl. Brácha ve svém vyprávění klade důraz zejména na oblasti (kódy) Empatie a emoce, Hodnoty a Péče o druhé (o něco). Nudař (jak jeho přezdívka napovídá) se věnuje výrazně zejména tématu Nudy. Šíkula se výrazně věnuje tématu Identity, Růstu a Překážek. RedAnt hovoří zejména o Růstu a Vytrvalosti, která je nutná k jeho dosažení. Zde tedy začínají být patrná individuálně významná témata dětí, která z jejich výpovědí vystupují jako figury, na které děti zaměřují svou pozornost.

4.1.5 Aktivista

V rámci této kategorie je zachyceno takové chování dítěte, které je samostatné, aktivní, tvořivé. Mnohdy se vztahuje k širšímu společenskému rámci. V nejužším možném chápání tato kategorie zachycuje situace, kdy dítě aktivně utváří specifickou dětskou kulturu (Corsaro a Eder, 1990; Corsaro a Margalit, 1992; Kaščák, 2009).

Sám za sebe je kódem označujícím situace, kdy dítě samo drží v rukou své poznání, je zodpovědné samo za sebe i za potenciální důsledky svého jednání. S tímto vědomím volí z nabízených možností.

Kód **Společenská angažovanost** zachycuje situace, kdy se dítě ve svých aktivitách vztahuje k širšímu společenskému kontextu. Zajímá se o aktuální společenské dění, sleduje zprávy a reaguje na ně, snaží se zprostředkovat nové informace a trendy dalším lidem, upozornit na případné problémy. Mnohdy vytváří artefakty, jejichž prostřednictvím komunikuje s okolím.

Vytváření je kódem zachycujícím jakoukoliv tvorbu dětí, při které jsou využívána média. Může jít o nahrávání videí a jejich zveřejňování, psaní knih, tvorbu prezentací apod. Média v tomto kontextu sehrávají dvojí roli – jsou nástrojem – prostředníkem pro vytvoření a zachycení výtvaru. A jsou také médiem pro sdílení a zveřejňování tohoto produktu.

Jde o kategorii, která není výpověďmi dětí bohatě sycena. Přesto jsem přesvědčená, že vzhledem k diskuzím o generaci digital natives a interaktivním publiku jde o významné téma. Proto jsem si v rozhovorech dětí všimla momentů souvisejících s aktivním a tvořivým uchopováním médií. Jde o téma, které bylo patrné zejména ve vyprávění Šikuly, RedAnta a Té s kočkou. Zbytek dětí o tématu nehovořil vůbec nebo téměř vůbec.

4.1.6 Pravidla

Tato kategorie hovoří o pravidlech a hranicích objevujících se při dětském využívání médií a zahrnuje v sobě čtyři kódy.

Bezpečnost (a rizika) – kód se vztahuje k bezpečnému chování v on-line prostředí a jeho principům, které děti reflektují. Zahrnuje také výpovědi dětí hovořící o potenciálním dopadu využívání médií na psychiku a prožívání člověka. Zachyceny jsou situace, kdy děti určitým (vědomým) způsobem nakládají s vnímanými riziky. Ale také situace, kdy rodiče provádějí bezpečnostní opatření – tedy to, jak rodiče nahlíží na rizika internetu a médií.

Kódem **Pravidla** jsou označeny situace vztahující se zejména k interpersonálním pravidlům dodržovaným při interakcích dětí nějak vázaných na média. Často jde o to, jak se děti k sobě chovají v rámci on-line interakcí v různých hrách. Kód se vztahuje také na téma dodržování pravidel a herních principů.

Sociální norma je pravidlem, které děti vytvářejí při společnémžití v médiích a s médii, a pravidlem, podle kterého se často chovají – proto, že to tak řekli vrstevníci.¹⁹

Svoboda vs. příkazy je kódem zachycujícím chvíle, kdy děti popisují jeden z rysů internetového (a mnohdy herního) prostředí – možnost dělat si co chci, až bezhraniční

¹⁹ Viz koncept sociální normy v sociální psychologii, např. in Výrost a Slaměník, 1997, s. 343–345.

volnost. Tento pohled konfrontují s potřebou dodržovat pravidla, resp. se situacemi, kdy se nechávají řídit příkazy – herními, druhých – a dělají to, co jim radí / poroučí někdo druhý. Svoboda a příkazy jsou tedy opačnými póly škály zachycující míru řízení a strukturovanosti určitého mediálního prostředí.

Na téma pravidel, bezpečnosti a rizik je v souvislosti s užíváním médií kladen ve výzkumech velký důraz. Děti o tématu také spontánně hovoří, jde však pouze o jeden z mnoha aspektů nahlížení na média a život s nimi i v nich. Zajímavé je, že se k tématu (zejména k tématu bezpečnosti a rizik) nejčastěji vyjadřují ty děti, které se potýkají s výchovnými obtížemi a častěji hovoří o tom, jak se snaží jednotlivá pravidla obejít. Zároveň si však velmi dobře všímají toho, že v souvislosti s užíváním médií jsou patrná jistá rizika, kterým je vhodné předcházet.

4.1.7 Rodinné vztahy

Kategorie zachycuje podobu a žití rodinných (a blízkých příbuzenských) vztahů v médiích a s médii. Tyto příbuzenské vztahy jsou vnímány jako něco specifického – odlišného od ostatních mezilidských vztahů. Proto je na ně nahlíženo v rámci jedné kategorie ve snaze všimnout si zvláštností v příbuzenských interakcích a hledat, zda a jak se liší od ostatních mezilidských vazeb. Kategorie je tvořena dvěma kódy.

Rodiče a média je kód označující jakoukoliv situaci spojenou s užíváním médií, v níž figuruje rodič (případně prarodič). Často jde o situace, kdy rodič dítě učí, jak nakládat s určitým nástrojem, diskutuje s ním o potenciálních rizicích internetu, nastavuje pravidla chování. Společným prvkem ve všech těchto kontextech je to, že jde právě o interakci rodiče a dítěte.

Kód **Sourozenci** zachycuje veškeré sourozenecké interakce vztahující se k médiím a jejich užívání. Často jde o situace, kdy dítě pozoruje sourozence při využívání nějakého nástroje a tím se s ním seznamuje, případně sourozenec hovoří o nějakém nástroji, je průvodcem dítěte při vstupu do světa médií.

Jde o nenápadnou kategorii, tvořenou pouze dvěma kódy. Ne všechny děti mají sourozence, nemohly se tedy vyjádřit k jejich roli při vlastním ovládnutí médií. Každé z nich ale hovořilo o roli rodičů při jejich vstupu do světa médií. To podtrhává význam rodičů pro uchopování médií dětmi a práci s nimi. Rozptýl v četnosti výpovědí dětí byl poměrně malý, jde tedy o téma, které je podobně významné pro každé z nich.

4.1.8 Sociální kontext

Nadřazeným tématem všech devíti kódů zařazených do této kategorie jsou společenské vazby – přátelské i mezi neznámými lidmi, realizované s různým cílem a s různými osobami – ať již ve virtuálním nebo v reálném světě. Klíčové v nich však je ona sociálnospolečenská. Do kategorie nejsou zahrnuty kódy **Rodiče** a **Sourozenci** – vztahy

s příbuznými v kontextu této práce chápu jako zvláštní kategorii, které je pozornost věnována v kategorii Rodinné vztahy.

Jednání je kódem zaznamenávajícím situace, v nichž dítě s někým něco domlouvá – ujednává. Mnohdy jde o poměrně náročnou organizační činnost – zajistit si autorská práva, přístup do běžně uzavřené staré továrny apod. Často jde o vyjednávání s cizí dospělou osobou, cílem je dosáhnout společné dohody.

Pomoc je specifickým druhem interakce mezi dítětem a někým dalším realizovaná s cílem podpořit onoho druhého v jeho náročné situaci. Mnohdy jde o pomoc herní, jindy o žádost o pomoc v reálném světě nebo situace, kdy si děti pomáhají, když si navzájem vysvětlují, jak pracovat s určitým nástrojem.

Kód **Publikum** zachycuje vztahování se dítěte k divácké veřejnosti – k fanouškům, které má. Hovoří o interakci s nimi, ale také o jakémsi závazku vůči divákům. Protože dítě – autor je chce zaujmout, přinášet jim nové a zajímavé podněty. Zároveň chápe, že pokud má vazby s diváky udržovat, je potřeba prezentovat a propagovat svou práci.

Sdílení je kód zachycující situace, kdy dítě s někým hovoří o svých zážitcích, zkušenostech. Tento typ interakcí probíhá spíše mezi kamarády. Jeho cílem je navzájem probrat, co kdo zažil, vyzkoušel, jaké má zkušenosti. Na rozdíl od situací označených kódem Učí mě druhý jde o oboustrannou interakci.

Sociální norma je pravidlem, které děti vytvářejí při společném životě a které často respektují – proto, že to tak řekli vrstevníci. V rámci kategorie Sociální kontext je důraz v chápání kódu Sociální norma kladen právě na onen společenský – vztahový rozměr.

Sociální interakce jsou kódem označujícím situace, v nichž dítě vstupuje do kontaktu s druhou osobou a společně něco prožívají, reagují na sebe. Zpravidla jde o přátelské interakce, ne však nutně. Jde o širší pohled než v rámci kódu Jednání. Cílem interakce je společné bytí – setkání, ať již zprostředkované médii nebo ne. Důraz je (v rámci kódu) kladen na prožitek setkání s druhým člověkem, nikoliv na jeho obsah (jak je tomu v kódu Jednání).

Spolupráce je kódem, který se svým obsahem hodně blíží kódu **Pomoc**. Dva lidé se setkávají nad nějakou otázkou/problémem a snaží se jej vyřešit. Rozdíl je v tom, že jde-li o pomoc, pak jeden z nich žádá toho druhého (kdo je tedy nositelem vyšší úrovně poznání) o podporu, zatímco zde jde o to, že oba dva společně a rovnocenně participují na hledání možného řešení.

Zpětná vazba je specifickým typem komunikace odehrávajícím se mezi dětmi. Jde o reakci jednoho na druhé, která se většinou vztahuje k některému z výtvorů (např. videu) publikovanému v on-line prostoru. Zpravidla jde o vyzdvížení toho, co se na výtvoru dítěte líbí a o doporučení a tipy pro další práci.

Kategorie Sociální kontext je bohatě sycena řadou kódů. Přesto některé děti tuto oblast práce s médii téměř opomíjely – Studentka, Siminka a Brácha. Zdá se tedy, že sociální rozměr užívání médií pro ně není příliš významný. (Za zmínku přitom stojí, že jde o podobně staré děti. Možná ještě nedospěly do takové vývojové fáze, ve které je kontakt s vrstevníky jedním z klíčových témat života dospívajícího.) Velký důraz na oblast sociálního kontextu kladl zejména RedAnt, významná je také pro Šikulu. RedAnt klade důraz na možnost být v kontaktu se svými fanoušky – publikem a stát se slavným. Pro Šikulu tkví význam sociálního kontextu zejména v tom, že prostřednictvím médií může nacházet takové kamarády, kteří ji porozumí. Možnost setkávání s druhými je tedy pro děti mimořádně významným tématem, každé ovšem klade důraz na jinou oblast interpersonálních vztahů.

4.1.9 On-line vs. off-line

Tato kategorie zachycuje napětí a prolínání mezi on-line a off-line světem. To, jak chování, vztahy a zkušenosti odehrávající se v jednom světě ovlivňují žití v druhém. Tvoří ji 5 kódů: **Internet jako nástroj/pomocník**; **Koloběh života**; **On-line jako rozšíření off-line**; **Prosakování** a **Výhody a nevýhody on-line vs. off-line**.

Internet jako nástroj/pomocník označuje vnímání internetu jako prostředníka k dosažení vytyčených cílů. Je zdrojem informací, když děti potřebují něco zjistit, pomocníkem při organizování nějaké události. Usnadňuje tyto činnosti. V kontextu této kategorie je důraz kladen na to, že dítě prostřednictvím internetu (tedy kvartárního média) uspokojuje své potřeby (např. touhu poznávat) vznikající v reálném světě.

Koloběh života je kód zachycující situace, kdy dítě prostřednictvím médií poznává život a jeho koloběh – to, jak se lidé rodí, uspořádávají si život, umírají. Jak organizují své každodenní prožívání. (Ačkoliv lidmi jsou zde myšleny herní postavy.)

Kód **On-line jako rozšíření off-line** hovoří o momentech, kdy je prostor reality pro dítě nedostatečný a tak jej zvětšuje prostřednictvím virtuality. Jde o jednosměrný proces – off-line se přelévá (rozšiřuje) do on-line. Může jít např. o to, že děti v on-line prostoru žijí nadále vztahy z off-line světa (odpoledne po vyučování).

Prosakování je kód zachycující situaci vzájemného prolínání on-line a off-line. Dítě např. při hraní her (ve virtuálním prostoru) zažívá skutečné emoce a hovoří o nich. Nebo ve virtuálním světě zpracovává každodenní zážitky a aktuální společenské dění. A naopak se v reálném světě vztahuje k tomu virtuálnímu – při cestě ze školy např. promýšlí herní strategie, které chce využít příště, až usedne k počítači. Jde tedy o obousměrný proces – z off-line do on-line a zase naopak.

Kód **Výhody a nevýhody on-line vs. off-line** zachycuje situace, kdy děti zmiňovaly, co je např. jednodušší nebo lepší v reálném světě oproti tomu virtuálnímu a naopak.

K tématu on-line vs. off-line se vyjádřilo každé z dětí, v četnosti jejich výpovědí je patrný rozptyl (od 2 do 21 úryvků). Největší důraz na téma kladli Brácha a Ta s kočkou. Ve vyprávění Bráchy je patrné zejména tzv. prosakování, kdy má jen malou potřebu explicitně rozlišovat, kdy hovoří o on-line a off-line. Ta s kočkou zdůrazňuje zejména své využívání médií jako nástroje pro naplňování svých zájmů. Jen výjimečně o tématu hovořili Drobek, Julie a Koumák, pro které patrně není příliš významné.

4.1.10 Co z toho mám

V kategorii jsou zachyceny situace, jevy a zkušenosti, které mohou být chápány jako přínosy pro dítě využívající média. Jde o užší pohled na to, co dítě skrze využívání médií získává, v širokém slova smyslu by totiž přínosem mohlo být téměř všechno – např. i sociální interakce s vrstevníky by bylo možné vnímat jako přínos. Tato kategorie tedy nahlíží na přínos využívání médií v užším slova smyslu – zachycuje specifické znalosti a dovednosti, které je možné přenášet také do jiných oblastí života dítěte a profitovat z nich zde. Nebo situace, ve kterých děti artikulují příležitost využívat poznatky, osvojené v jednom kontextu, v kontextu jiném. Kategorie je tvořena sedmi kódy: **Finance**, **Jazyková rovina**, **Legislativní rámec**, **Mediální gramotnost**, **Přenositelnost**, **Zisky – přínosy** a **Zpětná vazba**.

Kód **Finance** zachycuje situace, které se vztahují k penězům – k jejich úspoře či vydělávání. Děti mnohdy hovoří o tom, jak se zachovat, aby jejich konání v rámci digitálních technologií nebylo nákladné. Nebo mluví o příležitostech, jak si ony samy mohou vydělat určitý finanční obnos díky svým aktivitám v prostředí digitálních technologií.

Kód **Jazyková rovina** zachycuje situace, kdy děti skrze využívání digitálních technologií rozvíjejí své jazykové schopnosti – ať již jde o jazyk mateřský nebo cizí. Popisují chvíle, kdy si procvičují gramatiku, trénují prostřednictvím rozhovorů s druhými lidmi své vyjadřovací schopnosti nebo si na základě toho, že se setkají s neznámým výrazem, vyhledávají jeho význam ve slovníku.

Děti se skrze své využívání digitálních technologií dovídají o různých pravidlech a zákonných normách, zejména v souvislosti s natáčením videí a jejich prezentací prostřednictvím YouTube. Kód **Legislativní rámec** zachycuje situace, kdy děti hovoří o legislativě, případně o tom, jak s ní nakládají.

Mediální gramotnost je kódem zachycujícím takové situace, kdy děti prokazují dosaženou úroveň mediální gramotnosti nebo hovoří o tom, jak ji rozvíjejí – jak si osvojují jednotlivé dovednosti nutné pro nakládání s médii.

Přenositelnost je kódem zachycujícím situace, kdy dochází k přenášení poznatků získaných prostřednictvím užívání médií do prostředí reálného světa – školy nebo mimoškolních situací. Často jde o náhodné učení. Takto osvojené znalosti si děti později dokážou vybavit a využít v jiném kontextu.

Kód **Zisky** – **přínosy** nejčastěji zachycuje odpověď dětí na otázku, co se naučí tím, že používají různá média. Jde o dovednosti, znalosti a postoje, které děti popisují. Hovoří o nich obecně, nevztahují je k žádnému specifickému kontextu.

Zpětná vazba hovoří o situacích, kdy druhí reflektují chování a/nebo práci dítěte. To získává informace o tom, jak druhí vnímají jeho dovednosti v nakládání s médii.

Co z toho mám je široká kategorie, tvořená řadou kódů. Každé z dětí dokázalo poměrně podrobně popsat znalosti a dovednosti, osvojované prostřednictvím využívání médií a přínosů, plynoucích z užívání médií pro formální vzdělávání. Přesto je ve výpovědi dětí patrný značný rozptyl – Koumák, Airsoffák a Julie byli opatrnější. Oproti tomu zejména Drobek a Šikula hovořili velmi široce zejména o některých oblastech, souvisejících s přínosy využívání médií. Pro Drobka to byla otázka financí – možnost něco si přivydělat. A rozvoj jazykových schopností. Pro Šikulu téma přenositelnosti a zábavy – média jsou pro ni prostorem k tomu bavit se, resp. nástrojem pro to, aby se mohla bavit.

4.1.11 Škola

Kategorii tvoří čtyři kódy: **Co je a není škola**, **Podoby médií ve škole**, **Přínosy médií ve škole** a **Rizika médií ve škole**. Společným tématem je tedy škola, respektive to, jak děti vnímají využívání médií v jejím kontextu.

Kód **Podoby médií ve škole** zachycuje to, jak dle názoru dětí má vypadat využívání médií ve škole. Jaké nástroje by paní učitelky měly využívat, v jaké frekvenci a jak s nimi pracovat.

Co je a není škola je kód, který zachycuje dětmi vnímané a očekávané hranice mezi tím, co je (jak má vypadat) škola a co již patří do jiného světa – do světa volného času a zábavy. Navazuje tedy na předchozí popsaný kód a zjemňuje pohled na vnímání školy. Spolu s tím, jak děti rozlišují mezi školou a neškolou, se objevují také charakteristiky toho, jaká je z jejich pohledu škola jako taková.

Kód **Přínosy médií ve škole** zachycuje, jak děti vnímají užitečnost používání médií ve škole – k čemu je to z jejich pohledu dobré, co se tím naučí, jak se změni podoba výuky.

Rizika médií ve škole jsou kódem, který upozorňuje na problematická místa využívání technologií ve školním prostředí. Děti hovořily o zdravotních rizicích i o negativních dopadech na výuku a pozornost dětí během ní.

Téma školy a využívání médií ve škole bylo do rozhovoru vnášeno jak záměrně, tak artikulováno spontánně dětmi samotnými. Přesto je patrný rozptyl v četnosti jejich výpovědí, vztahujících se k této oblasti. Pro Bráchu, RedAnta, Kameramana a Šikulu jsou souvislosti médií a školy méně patrné, Drobek, Nudař, Koumák a Butterfly na tuto oblast kladli značný důraz. Koumák upozorňoval zejména na možná rizika, Nudař pečlivě

vymezoval, co je a není škola a jakých podob může nabývat využívání médií ve škole. Drobek se věnoval zejména tématu Přínosů médií ve škole.

4.2 Shrnutí

Na předchozích stranách byl podrobně popsán průběh vytváření kódů a čtenáři byly představeny jednotlivé kategorie a kódy. Důkladná pozornost byla tomuto tématu věnována zejména ze dvou důvodů:

- **systém kódů a kategorií** je klíčový pro zpracování textu. Jejich prostřednictvím je **strukturován empirický materiál**. Kódy a kategorie umožnily vytvořit základní **kostru celého textu** a staly se tedy východiskem pro to, jak nahlížet na empirický materiál a jak jej uchopit;
- vytvořené kategorie jsou zároveň **prvním z výstupů této práce**, přinášejí totiž **nový pohled na média** (jinou strukturu pohledu na média a jejich užívání dětmi než bylo dosud prezentováno v publikovaných výzkumech). Jejich užitečnost a důležitost spočívá v tom, že **vyplynuly ze samotné kultury dětí**, z jejich vyprávění. Jsou to kategorie, kterým dávají význam právě děti – jde o jejich subjektivní vidění života v médiích a s médii.

Již v tomto kroku začíná zároveň být patrné, že **pro každé z dětí** bylo v průběhu rozhovoru **důležité některé z témat**, kterému se intenzivně věnovalo, na které kladlo důraz.

5 Naši průvodci

Cílem této části textu je představit čtenáři jednotlivé děti, resp. jednotlivé skupiny dětí a zachytit jejich přístup k médiím, způsoby jejich využívání médií a klíčové momenty jejich vyprávění (vzhledem k charakteru a cílům práce). Tak bude možné všimnout si podobností a odlišností v jejich uchopování médií.

V kapitole bude popsána cesta, která vedla k vymezení tří typů uživatelů. Té totiž předcházely dva kroky: 1) tvorba stručných charakteristik uživatelů a 2) jejich následné rozvinutí do podrobných kazuistik. Jak bude níže popsáno, šlo o kroky, které nakonec byly využity spíše nepřímě, jako východisko pro další analytickou a interpretační práci. Šlo totiž o důležitý postup, který pomohl hledat možné způsoby zpracování dat a který vyústil v uchopení dat formou typologie. Ta bude čtenáři také předtavena spolu s dětskými průvodci, kteří jednotlivé typy reprezentují. Půjde o:

- Hráče – Airsoft'áka, Bráchu, Butterfly a Nudaře;
- Kreativce – Drobka, Kameramana, RedAnta, Šikulu a Tu s kočkou;
- Hodné školáky – Julii, Koumáka, Studentku a Siminku.

5.1 „Slepé“ uličky – charakteristiky a kazuistiky dětí

Analytický postup se v průběhu času vyvíjel. Nejprve vznikly **stručné charakteristiky**, zachycující zvláštnosti ve využívání médií jednotlivými dětmi a jejich prožívání života s médii. Zahrnovaly souhrn zajímavých momentů z jejich výpovědí. Nevedly však k vyčerpávajícímu popisu každého z dětí ani detailnímu zachycení individuálních způsobů uchopování médií (jak se očekává od etnografické práce). Z toho důvodu jsem hledala osnovu, která by vedla ke **komplexní a strukturované kazuistice konkrétního dítěte** a která by nezachycovala pouze nejvýraznější momenty jeho vyprávění. Takovou osnovou se staly kódy a kategorie, vytvořené v rámci analýzy dat, které mi umožnily pracovat strukturovaně, hovořit o jednotlivých dětech podobným způsobem a zároveň odlišit zvláštnosti v příbězích jednotlivců. Protože to je záměrem této kapitoly – na základě společných kategorií (do jisté míry zobecňujících) zachycovat individuální způsoby uchopování médií jednotlivými dětmi.

Každá z původních kazuistik byla rozdělena do pěti hlavních částí opírajících se o soubor kódů a kategorií:

- **Já a média** zachycuje způsob, jakým se dítě seznámilo s médii, jak se s nimi učilo pracovat, jak moc dokázalo rozvinout své dovednosti práce s médii (jaká je dosažená úroveň mediální gramotnosti). Hovoří také o tom, k čemu a jak dítě využívá média. Důležitou součástí je rovněž téma nakládání s pravidly

při využívání médií. Tato část se tedy opírá o kategorie Proč pracovat s médii, Učení, Jak na to, Osobnost a vývoj, Aktivista a Pravidla.

- **Já a druzí** hovoří o interakcích dítěte s dalšími osobami prostřednictvím médií – s rodinou, přáteli i cizími osobami, mj. s publikem – s fanoušky. Opírá se tedy o kategorie Rodinné vztahy a Sociální kontext.
- Třetí část, nazvaná **Můj pohyb na švu mezi virtuálním a reálným**, se opírá o kategorii On-line vs. off-line a popisuje to, jak dítě vnímá a nakládá s těmito dvěma rovinami prožívání.
- Čtvrtá část, **Co z toho všeho mám**, se opírá o kategorii Co z toho mám. Zachycuje tedy přínosy využívání technologií pro osobní život, mezilidské vztahy i vzdělávání ve škole.
- Závěrečná část, **O dotyčném dítěti – na závěr**, se neopírá explicitně o žádnou z kategorií. Jejím cílem je zachytit a podtrhnout individuální odlišnosti ve využívání technologií daným dítětem. Jsou v ní shrnuta klíčová témata, která dítě zmiňuje, když hovoří o technologiích. A je zvýrazněn specifický způsob, jakým dítě uchopuje média a pracuje s kulturou, případně ji proměňuje a utváří dál. Nedílnou součástí je také vlastní reflexe pohledu na dítě.

Zpracováním kazuistiky pro každé z dětí, která respektovala nastíněnou osnovu, vznikl rozsáhlý deskriptivní materiál zachycující individuální trajektorie každého dítěte v uchopování médií. Svým rozsahem však neodpovídal požadavkům na práci tohoto typu a znemožňoval by čtenáři orientaci v procesu analýzy a interpretace získaných dat. Proto bylo nezbytné hledat jiný způsob uchopení empirického materiálu. Realizovaná tvorba kazuistik však nebyla zbytečným krokem. V průběhu jejich tvorby jsem se hlouběji zamýšlela nad každým z dětí a sledovala způsoby, jakým nahlíží na média. **Vytvořené kazuistiky se tedy staly základem dalších úvah a vodítkem pro tuto práci.**

5.2 Typy přístupů dětí k médiím (typy uživatelů)

Jak bylo naznačeno výše, vytvořené kazuistiky dětí se staly východiskem pro další analytickou práci. Na jejich podkladě jsem hledala společné rysy či tendence způsobu uchopování médií dětmi. Pokoušela jsem se tedy o **typizaci jejich nakládání s médii**.

Jednou z možností bylo typizovat přístup dětí **na základě jejich projevů v určité (klíčové) kategorii** vytvořené v průběhu otevřeného kódování. Jak bylo popsáno v předchozí kapitole, žádná z nich se však nezdála být k takovému kroku dostatečně vhodná, protože žádnou z kategorií nelze vnímat jako klíčovou (významnější než ostatní kategorie). Zároveň jsou jednotlivé kategorie (resp. kódy) často koncipovány tak, že zachycují dva opačné póly chování na jedné škále. Pokud tedy výpovědi dětí intenzivně

sytlí dílčí kód nebo kategorii, nemusí to ještě znamenat, že o určitém jevu hovoří podobným způsobem – z hlediska kódování je podstatné, že se k danému jevu vztahují. Nakonec jsem se tedy při typizaci opírala o **činnosti typicky realizované jednotlivými dětmi prostřednictvím médií**. To vedlo k popsání tří celkových přístupů dětí k médiím, resp. **tří typů uživatelů**:

- **HRÁČI** – jde o děti, které ve svém vyprávění mluví zejména o hraní her, jsou spíše pasivními „využivateli“ médií bez vlastního tvůrčího zapojení;
- **KREATIVCI** – jde o tvořivé děti, které aktivně uchopují média a vytvářejí nové mediální produkty;
- **HODNÍ ŠKOLÁCI** – jde o děti, které své využívání médií výrazně vztahují ke škole a školní přípravě. Slovo „hodní“ odkazuje k pečlivému dodržování předepsaných norem definovaných nejčastěji rodiči.

Jednotlivé typy se do jisté míry překrývají, děti zpravidla média využívají k hraní her nebo k přípravě do školy, k tomu se pak přidávají další činnosti. V průběhu typizace jednotlivých dětí bylo klíčové, které z oblastí činností se konkrétní žák věnuje nejvýrazněji, tedy jakými činnostmi lze vystihnout jeho způsob užívání médií.

Jednotlivé typy uchopování médií dětmi budou na následujících stranách představeny tímto způsobem:

1. nejprve bude podrobněji **vymezen konkrétní typ užívání médií**;
2. typ uchopování médií bude **ilustrován jednou kazuistikou konkrétního dítěte**. (Kazuistiky byly vytvořeny v průběhu zpracování individuální cesty dítěte k nakládání s médii. Pro výše uvedené úvody jsem se nakonec rozhodla využít v práci jenom několik z kazuistik s cílem podrobně ilustrovat základní typy uživatelských přístupů);
3. následně budou jmenováni a **představeni** všichni další **představitelé** daného **typu**;
4. v návaznosti na to budou zachyceny **podobnosti a odlišnosti** toho, **jak média uchopují představitelé konkrétního typu**.

Naznačenou strukturu dalšího textu lze vystihnout také níže uvedeným přehledem. Z toho je patrné, že každý typ bude reprezentován jednou podrobnou kazuistikou, čtenáři budou zároveň představeni další děti – představitelé typu.

Tabulka č. 2 – struktura představení jednotlivých průvodců

Typ	Průvodce	Způsob popisu
Hráči	Brácha	podrobná kazuistika (oblasti „Já a média“, „Já a druzí“, „Můj pohyb na švu mezi virtuálním a reálným“, „Co z toho všeho mám“, „O dotyčném dítěti – na závěr“)
	Airsoftřák	stručný popis
	Butterfly	stručný popis
	Nudař	stručný popis
Kreativci	Kameraman	podrobná kazuistika (oblasti „Já a média“, „Já a druzí“, „Můj pohyb na švu mezi virtuálním a reálným“, „Co z toho všeho mám“, „O dotyčném dítěti – na závěr“)
	Drobek	stručný popis
	RedAnt	stručný popis
	Šíkula	stručný popis
	Ta s kočkou	stručný popis
Hodní školáci	Siminka	podrobná kazuistika (oblasti „Já a média“, „Já a druzí“, „Můj pohyb na švu mezi virtuálním a reálným“, „Co z toho všeho mám“, „O dotyčném dítěti – na závěr“)
	Julie	stručný popis
	Koumák	stručný popis
	Studentka	stručný popis

5.2.1 Hráči

Mezi „Hráče“ patří ty z dětí, které média využívají **zejména k hraní her**. Ve svém vyprávění často zmiňují také situace, ve kterých zkoušely natočit nějaká videa, vytvořit zajímavý produkt nebo využívaly média ke školní přípravě; média využívají rovněž k setkávání s kamarády. Převažující činností je však hraní her.

Mezi tyto děti patří Airsoftřák (A), Brácha (BR), Butterfly (BU) a Nudař (N)²⁰.

5.2.1.1 Brácha – zástupce typu „Hráči“

Chlapec, v době rozhovoru žák 5. ročníku ve věku 11 let a tři měsíce. Pochází z úplné rodiny, má 2 starší bratry. Jeden navštěvuje stejnou základní školu a je o 3,5 roku starší, věk nejstaršího ze tří bratrů mi není znám. Brácha vlastní mobil a se sourozenci sdílí počítač, doma mají také televizi. Mobil prý využívá k telefonování a ke hraní, počítač k hraní her a k přístupu na internet, televizi pak ke sledování pořadů.

²⁰ Jak bylo popsáno v kapitole 4.10, Etické aspekty, pro každé z dětí je zvolena přezdívka, která je zároveň vystihuje a také chrání jeho identitu. V textu jsou hojně využívány úryvky z výpovědí jednotlivých dětí. Ke každému úryvku je připojena zkratka přezdívky odkazující k autorovi či autorce úryvku.

Ze školního prostředí jej znám jako chlapce, který rád hovoří o svém tátovi a často se slovně pošťuchuje se svým bratrem. Velmi se zajímá o počítačové hry (a ve třídě má jakousi nálepku „hráče“), zároveň mu ale záleží na tom dobře se učit. Působí spíše melancholicky, posmutněle. Ve třídě má skupinu kamarádů, je však spíše samotářský, mj. proto, že zatím nedokázal příliš rozvinout své sociální kompetence a komunikační dovednosti.

5.2.1.1.1 Já a média

S médii je Brácha v kontaktu již od raného dětství, protože jsou nedílnou součástí života rodiny. Díky tomu mohl u sourozenců sledovat používání mobilu, počítače i internetu. Stejně jako oni začal brzy používat jak telefon (v 5 letech dostal svůj první mobil), tak počítač a internet. To je zřejmé např. ve chvíli, kdy Brácha popisuje, jak se seznámil s Wikipedií: *„No, o Wikipedii jsem se dozvěděl tak zaprvé: to nevím od koho to Kuba vzal. Ale on vždycky, když se učil, tak von, já ještě nechodil do školy, spíš do tý školky, nebo když jsem byl ještě v té první druhý třídě, nic jsem odtamtad nepotřeboval, tak Kuba tam vždycky chodil a hledal si tam věci pro učení.“*

Brácha využívá média především k hraní her, v průběhu rozhovoru jich jmenoval hned několik: Poua, Operaci Flash Point 2, Medar of Honor, Mafii 1 a 2. Zmiňoval, že sleduje také videa na Youtube, mnohdy taková, která se nějakým způsobem vztahují právě k hrám a jejich hraní. Na internetu vyhledává potřebné informace.

V průběhu rozhovoru prokazuje, že rozumí médiím a jejich fungování. Nehovoří tolik o konkrétních postupech používaných např. ve Wordu, jako o širším rámci fungování médií. Vysvětluje například, jak se přenáší signál z mobilu do mobilu: *„No, tak telefonování že prostě ve vesmíru je radar, tak ten nás spojí, když bych potřeboval s někým rychle mluvit. Nebo říct někomu něco, třeba mámě. Protože jdu třeba ze školy nebo jsem doma, tak jestli můžu to... Tak asi tak.“*

Dovede vyhledat a nainstalovat potřebné programy:

V²¹: A ty jsi říkal, že si tam stahuješ ty hry, různé instalační klíče, manuály. Jak víš, co máš hledat, a jak to hledáš?

BR: No, vím prostě, že tam je všechno, popisy. A já prostě najdu a kliknu na tu stránku, zjistím, že se tam nejedná nic o tý hře nebo co já potřebuju, tak jdu pryč a prohledávám ty stránky. Když to nenajdu, tak napíšu do vyhledávače úplně něco jinýho.

.....

²¹ Značka „V“ v úryvcích rozhovorů značí vstupy výzkumníka.

BR: Já jsem to neuměl tam nainstalovat dřív, třeba nákej program. Ne program, ale to, co to pohání. Třeba ty Windowsy. Tak jsem se to naučil, mám naučeno víc věcí. Vím, co bych kupoval, kdybych si chtěl koupit počítač.

Když se při práci s médii objeví nějaká překážka, dokáže si Brácha poradit a opravit případné závady: „*Já mám zase v tom tu převahu, že sice jsem počítač nikdy neskládal, ale umím to, zapojil bych to trošku i s pomocí táty. Jakoby ne že by mi to tam dával, ale že by mi radil, kam to zapojit. Protože táta vždycky, když chladil počítač nebo čistil, tak jsem si vždycky říkal, kam to co patří.*“

V tomto kontextu vnímám jako zajímavé i to, že Brácha má chuť opravit případné poruchy, že je v tomto směru sám iniciátorem a aktivním uživatelem. Mnoho dětí z výzkumného vzorku totiž předává tuto úlohu svým rodičům. (Na druhou stranu – jiné děti často prostřednictvím médií vytvářejí videa, knihy apod., Brácha není aktivní v tomto ohledu.)

Média vnímá Brácha jako nástroj – prostředníka, kterého využívá k řadě činností a k dosahování vytyčených cílů: „*No, k internetu používám hodně věcí. Třeba když si chci stáhnout hru do počítače, něco si přeložit, jakoby slovník, dívat se na videa. Potom, potom chci něco zjistit, jakoby vědomosti. Potom co dál? Dál mám to, že jsem to měl na jazyku, už to nemám. No, to poslední už asi neřeknu. Ale jako výhodou tím je, že chci. No, jo, když chci něco zjistit, jestli je to a to na to, abych věděl co a dál. Třeba manuál tam zjistit u něčeho. Nebo když stahuju hru, tak tam jsou CD klíče, tak si to tam najdu a mám to. Bez toho internetu bych nic tam na tom počítači nemoh' dělat.*“

Zároveň hovoří o tom, že média, ovšem i hry, mohou být zdrojem poučení a přínosem pro jejich hráče. Opakovaně vysvětluje, jaká morální ponaučení vyvozuje z různých her: „*Poučení je prostě nepřidávat se k těm, co mají vyšší moc než ten jeden. A když už, tak hlavně nikdy nebyť zrádce. Protože když něco vždycky udělám, tak se mi to vždycky stejně vrátí. A on to udělal tak, že zradil svoji rodinu, porušil slib a taky se mu to vrátilo. Takže vo tom to je prostě.*“

Ovšem média nejsou tím nejdůležitějším, co zaplňuje život Bráchy, a i když vnímá jejich potenciální užitečnost, respektuje možné výhrady dospělých vůči jejich nadměrnému využívání. Rodinu a vzdělání staví nad ně. (V tomto kontextu však pravděpodobně hovoří o hraní her.) Zároveň zmiňuje svou přesycenost médii – dosavadní činnosti jsou pro něj již příliš nezajímavé, jiné jej však zatím nenapadají: „*No, já vlastně беру víc ohled na tu školu, protože já nechci dopadnout jako... Já bych chtěl jednou mít jedinej, jako, byl bych, nevím, jestli bych byl první, ale myslím si, že bych byl úplně první z naší rodiny, kdo by měl tu maturitu. Že bych chtěl mít vysokou školu. Takže víc chci se učit. Na prvním místě je rodina, na druhým je škola a na třetím ty počítače. Protože já už stejně nevím, co tam mám dělat.*“

5.2.1.1.1 Na cestě k umění pracovat s médii

Práci s médii si Brácha osvojil řadou různých způsobů. Důležitou roli v tomto procesu sehráli jeho sourozenci, kteří jej učili pracovat jak s počítačem, tak s mobilním telefonem: „*Jo. Jakoby, já jsem uměl... Já to umím po Kubovi, protože Kuba s tím uměl hodně pracovat, já ne, protože von s tím nejdřív pracoval náš nejstarší bratr Standa, potom se to naučil něk i Kuba a já jsem se to naučil vod nich. Tak už vím, už s tím mám zkušenosti.*“

Sourozenci Bráchu nejen učili, ale zároveň mu umožňovali pozorovat je a nasávat schopnost pracovat s médii. Odpozorované Brácha následně zkoušel a tím se učil, jak pracovat s jednotlivými nástroji. Některé kroky si také nechal vysvětlovat:

V: A jak ses to od nich učil?

BR: No. Jsem se furt díval na to. Díval jsem se, co Kuba dělá. Nebo mi to máma s tátou vysvětlili, jak se na tom volá a tak.

Kromě dovednosti pracovat s jednotlivými mediálními nástroji si Brácha skrze jejich používání osvojil také několik metakognitivních strategií a pracovních postupů. Tak například vyhledává informace o konkrétní hře před tím, než se rozhodne, zda ji stahovat:

BR: No, poznám to tak, že já jenom vlastně, já jsem dobrej s těma komentářema, co oni tam napíšu. A jako nejdřív u těch her, co nefungují.... Ale jinak já vím, že když je to špatná hra nebo špatná věc na stahování, tak to nemám ani stahovat a najdu si něco jinýho.

....

BR: No, nejdřív, než ji najdu, než ji tam zadám, tak si jdu na takovou stránku a tam hledám ty hry - dám si akční a tam hledám a ta hra, která vypadá dobře, to omrknu ze screenshotů nebo se na to kouknu na Youtube, jak to vypadá. Tak to zkusím stáhnout a když to nepůjde, tak to nestáhnou.

5.2.1.1.2 Moje osobnost a média

Prožívání jednotlivých aktivit (her), vztahování zážitků z mediálního světa k vlastnímu životu, reflektování toho, co Bráchu baví nebo nebaví – to vše bylo výraznými prvky Bráchova vyprávění o jeho využívání médií.

Emoce jsou důležitým aspektem jeho žití s médii. Zážitky z jednotlivých her mnohdy spojuje s vlastními emocemi – pozitivními i negativními. Často hovoří o tom, které chování jiných hráčů jej rozčiluje, případně jaké pocity v něm vyvolává ta která pasáž konkrétní hry, např.: „*Mě to totálně rozběčelo, když jsem viděl konec, protože tam je zrovna jedna oblíbená postava moje, za kterou hraju, a prostě že přijeli mafiáni, vystoupili z auta, zabili ho a zase nastoupili a rychle zdrhali.*“.

Přítomnost emocí a emotivnost různých podnětů je zároveň jednou z charakteristik toho, co Brácha baví. Např. takto vyhledává na YouTube videa, v nichž nachází výrazné emoce a která jsou pro něj zábavná: „*Ale že mě to pobaví, když jsem na někoho naštvanej nebo tak, tak se vždycky kouknu na to video a mě to vždycky nák pobaví. ... Tak vždycky když ho někdo nabourá, tak vždycky se u toho naštvu. A je to srandovní. Jako já bych to nikdy nedělal, ale líbí se mi ten styl toho, jak to hraje. On to nedělá tak, že je naštvanej a ničí komp, ale že si z toho dělá srandu.*“.

Videa na YouTube jsou pro Bráchu zároveň lékem proti nudě a možná také určitým každodenním stereotypem. „*Je to zábava velká, když se nudím. Když nevím, co dělat na počítači, tak se koukám na ty videa. Já se vždycky kouknu na YouTube, snad každé den, každou minutu. Jestli není nový video. A když na to zapomenu, tak se prostě na to nedívám...*“

Jak již bylo zmíněno, Brácha vnímá, že jednotlivé hry nabízejí hráčům mravní ponaučení. Spojuje je tedy s hodnotami, které považuje za důležité. Jednou z hodnot je Brácha sám – sebeúcta a zájem o to, co se jej nějak osobně dotýká, co je spojeno s jeho životem. Mluví např. o tom, že má velmi rád hru Mafie 1, která se na trhu objevila v tom roce, ve kterém se Brácha narodil. Vyzdvihuje také mravní imperativy, kterých by se mohl držet každý člověk – nechovat se jako zrádce, protože takové chování se v dlouhodobém horizontu nevyplácí.

Bráchův pohled na svět a přesvědčení o tom, jak se správně chovat, se promítá do toho, jakým způsobem uchopuje herní příběh a jak s ním dále nakládá: „*No, teď s tou větší mocí jsem se naučil to, že oni ostatní si vybíraj, že chtějí být s těma většíma, ale já bych byl pro to být s těma, co jsou v tý menšině, protože já spíš jsem pro to, aby někdo prostě že oni lidi získávají ty ostatní násilím. ... A já bych byl zrovna pro tu menšinu, protože já jsem spíš s těma lidma, co jdou prostě sami, abych pomohl. Protože já nesnáším prostě, když někdo kdo, má víc síly, než ten druhej, tak mám tu chuť vzít jim něco, popadnout ho, i když vím, že je to brutální, a to mám trošku z těch her, a prostě ho zmlátit s tím. ... Ale prostě aby s ním nic nedělal, protože to je zrovna blbý, že zrovna von si dovoluje. On si říká, že je sice silnej, ale to neznamena, že je silnej, ale že je spíš srah, protože si dovoluje spíš na ty mladší. A neškrť by ani do toho, kdo je větší, silnější. Takže proto jsem raději s těma, co jsou v menšině.*“.

Jiným osobnostním rysem, který v průběhu našeho vyprávění vystoupil do popředí, je způsob, jakým se Brácha staví k vynořujícím se překážkám a jak s nimi posléze nakládá. Hovoří o tom zejména v souvislosti se situacemi, kdy se mu těžko ovládá nějaký program nebo se mu příliš nedaří vyhledat to, co jej aktuálně zajímá. Vnímám zde určitý rozpor: na jednu stranu Brácha referuje o svých rozvinutých dovednostech pro práci s médii, na druhou stranu jako by se vyhýbal situacím, které by mohly být příliš složité, a raději volí jednodušší cestu nebo na svůj původní záměr rezignuje: „*No, já hledám většinou náky akční hry, ale voni... Já vždycky stahuju náky, ale vony mi tam nejdou. Takže naposledy jsem tam hledal takovou hru, je tam taková hra, to je, myslím, že se to*

jmenuje, je to simulace vojáků a tak, Operace Flash Point 2, dál už nevím, jak se to jmenuje. A nebo ještě tu druhou hru, co jsem tam ještě hledal s tím, tak to bylo „Medar of Honor“ a vždycky to takhle stahuju a něco mi jde a něco ne. Já nejsem jako Kuba, prostě když už mi to tam nejde a já nemám rád to hledání moc. Kdyby aspoň byla nějaká stránka, kde se to stáhne rychle, nainstaluje rychle... No, tak moc rychle ne, ale že tam hledám jenom to, že popisy nebo co je blbý nebo co je dobrý, to už posoudím si sám, ale tam nenajdu vždycky tu správnou stránku.“

5.2.1.1.1.3 Co za pravidla dodržují a kde se berou

V průběhu rozhovoru Brácha reflektuje celou řadu pravidel, která se vztahují k používání médií. Některá jsou přímo spojena s užíváním médií v rodinném kontextu, jindy si všímá různých sociálních norem a komentuje je.

Pravidlem, které platí doma, a o kterém Brácha hovoří, je stanovený časový limit, který je možné strávit na počítači. Ačkoliv Bráchu pravidlo někdy omezuje, respektuje jej a vnímá jako smysluplné: *„Protože máma nám vždycky říká, že ty dvě hodiny, co tam můžu být, že máme na to, na všechno. Ne že prostě jsem tam dvě hodiny na internetu, potom řeknu, že si nemůžu zahrát, že jsem si ještě nezahrál. I když my to říkáme pořád. Ale máma má pravdu, máme na to ty dvě hodiny. Protože my koukáme zaprvé do počítače, za druhý do telefonu nebo do televize, která na nás svítí celou dobu.“* Vzpomíná si také, jak se podoba pravidla proměňovala v průběhu času: *„Ale to počítačový hraní, ono se to rozvíjelo, jako malí jsme mohli na počítač chvilku. 15, 30 minut. Potom se to rozvíjelo do hodiny a potom do těch 2 hodin.“*

Ačkoliv Brácha pravidlo respektuje, ocení také, pokud nastane výjimka a pravidlo neplatí. To se stane zejména ve chvíli, kdy se doma objevuje táta a přebírá vládu nad chodem domácnosti a dodržováním pravidel: *„A když je tam táta, tak i když máme přestávky, tak tam můžeme být dlouho. Abych řekl pravdu, on pro nás dělá to největší. Abysme měli tu zábavu.“*

Kromě pravidel stanovených rodiči si Brácha postupně definuje vlastní pravidla – kritéria, která vztahuje zejména ke kvalitě používaných zdrojů. Snaží se navštěvovat stránky a využívat zdroje, které jsou bezpečné a kde nehrozí riziko napadení virem apod.: *„No, tak jako kde hraju, ne kde hraju, ale je sháním je, jsou dvě stránky: Uložto, na tý jsem úplně začal. A druhá stránka je CZTorrent. To jsme, tam jsme jakoby nechodili kvůli věcem osobním a tak, ale pak nám náš druhý bratr řekl, že můžeme stahovat na jeho účtu. Tak dal to Kubovi, ale já už to taky používám.“*

Brácha je opatrný nejen ohledně používaných zdrojů, zároveň si vybírá, které informace sdělovat v rozhovoru:

V: Tys říkal, že jste na ten CZTorrent nechtěli kvůli osobním věcem. To znamená co?

BR: No, to radši nebudu říkat už. To už je moc osobní. No a jinak, ale jinak už tam můžem díky bráchovi.

Během rozhovoru se objevila ještě zcela jiná kategorie pravidel – Brácha hovořil o tom, jak vnímá celospolečenský pohled na hráčství – převažující diskurz, z něhož (z Bráchova pohledu) vyplývá, že hráčství má na jednotlivce a jeho psychiku převážně negativní dopad. Brácha to odmítá, je přesvědčen, že společenský názor je příliš radikální. To vyplývá z našeho povídání o kauze letsplayera M4tyho09, který při jízdě po dálnici D1 způsobil hromadnou nehodu, během které zahynul.²² Tehdy se spekulovalo o tom, že M4ty09 nedokázal odlišit svět her od světa reálného. Brácha nejprve popisuje příběh M4tyho09 a to, jak si události vysvětluje:

BR: Mě se ta hra osobně líbí a taky mě u toho štve, že on je jeden hráč a on umřel při nehodě v autě a oni to na něj svedli, že moc hrál na počítači, že nebyl zrovna ten, no hodnej člověk, to ne. Ale že byl hodně závislej a to ne, protože on milionkrát říkal, že hrál hry, jenom když na to měl čas, a jakoby von je víc natáčel, než je hrál normálně osobně. Takže...

V: A to byl nějaký tvůj kamarád nebo nějaká známá osobnost?

BR: Ne, kamarád to nebyl, ale byl to hráč, za druhé let's player, protože natáčel videa. A ono to všechny naštválo, protože kvůli tomu, že voni vo něm řekli, že to byl prostě šílenec na ty hry. Že nejdřív on totiž ukradl si auto a tak. Prostě že von říkal, že prostě chtěl utéct policajtům. Ale všichni ostatní si myslí, hlavně já, že to bylo kvůli panice jenom. Bylo mu stejně jenom 17, takže spíš tou panikou.

K tématu se vrací opakovaně, i když již hovoříme o něčem jiném. Zdá se, že jde o moment, který je pro Bráchu opravdu významný. Tentokrát přemýšlí v obecnější rovině o rizicích hraní her a o názorech dospělých na to, jak se děti mají chovat: „*Ale teď když už jsem u té angličtiny, tak se chci vrátit ještě k těm hrám, protože já jsem u těch her, Kuba mi říká i ostatní, že já jsem sice, že ony dělají z lidí blázny. A to jsem tak trochu, to je pravda. Ale zatím jsem to neviděl u dětí, ale spíš voni ty starší vždycky připomínají, že ty hry se nemají hrát, že jsou prostě hrozný. A já nevím, voni to říkají, ale jediný co jsem v televizi viděl ne, že by dítě vzalo nůž a pobodalo svoji matku, ale spíš že by to udělal ten dospělej než to dítě. Takže oni říkají ostatní, že to je blbý, ale jakoby ono je to naučný. Já jsem se, ostatní třeba neuměli anglicky, já jsem uměl anglicky i proto, že jsem hrál ty hry. Dřív jsem tomu nerozuměl, ale potom jsem se už, protože jak se víc*

²² Zprávy o nehodě např. zde: http://zpravy.idnes.cz/mladika-co-se-zabil-v-audi-meli-lide-radi-byl-popularni-i-na-internetu-lg4-/domaci.aspx?c=A130302_175746_domaci_brd nebo zde: http://zpravy.idnes.cz/na-dalnici-u-velkeho-beranova-zemrel-clovek-a-shorela-dve-auta-ptq-/krimi.aspx?c=A130301_161433_jihlava-zpravy_mv. Na YouTube byla prezentována celá řada videí vytvořených dětmi – letsplayery, ve kterých vyjadřovali svůj pohled na kauzu.

učím od bráchy, tak jsem se dorozumíval. Věděl jsem, co je co. A potom jsem jakoby už našel ten způsob v těch hrách.“

5.2.1.1.2 Já a druzí

V souvislosti s využíváním médií vstupuje Brácha do interakcí zejména se členy své rodiny. Důležitou roli hrají sourozenci, kteří jsou Bráchovi vzorem – pozoruje je, napodobuje, nechá si jimi vysvětlovat to, čemu nerozumí. Máma je tím, kdo určuje pravidla pro hraní, zejména vymezené množství času, který je možné tomu věnovat. Táta Bráchu zaučuje, ukazuje mu řadu dovedností: *„Já mám zase v tom tu převahu, že sice jsem počítač nikdy neskládal, ale umím to, zapojil bych to trošku i s pomocí táty. Jakoby ne že by mi to tam dával, ale že by mi radil, kam to zapojit. Protože táta vždycky když chladil počítač nebo čistil, tak jsem si vždycky říkal, kam to co patří.“*

Je pro Bráchu velkým vzorem v tom, jak dokáže pracovat s počítači. Brácha od něj přebírá i postoj k tomu, co má či nemá smysl opravovat: *„A všichni prostě, já nechápu, na co si prostě zavolaj domů toho opraváře. Protože on, i když nám nešel, když to sestavil a ono to nešlo, nešel nám ani ten nověj, ani ten starej, tak on opravil oba dva. A to Kuba byl nemocnej. To prostě, to bylo minulej rok. To byl Kuba nemocnej, on nebyl ani na vysvědčení. A já přišel domů a Kuba mi řekl, že táta rozjel oba dva počítače. Tak jsem byl úplně nadšeněj, protože táta všechno dokázal spravit.“*

O dalších sociálních vztazích se Brácha v rozhovoru příliš nezmiňuje. Snad jen jednou, v souvislosti se Skypováním: *„A jsem tam víc už kvůli Skypu. Protože kámoši chtějí furt se mnou mluvit“*. Zdá se však, že o takové kontakty Brácha příliš nestojí, jsou pro něj náročné.

5.2.1.1.3 Můj pohyb na švu mezi virtuálním a reálným

Prolínání virtuálního a reálného bylo ve vyprávění Bráchy velmi výrazným fenoménem. Nabývalo řady podob. Někdy šlo o porovnávání světa reálného a herního, přičemž se zdá, že v tom herním je to snazší: *„No, je to jednodušší, protože mi nemůže umřít a rychle jakoby, není to prostě, že když potřebuje jíst, tak že se mi s tím mobilem něco udělá nebo tak.“*

Zároveň se vyprávění o světě herním prolíná s úryvky vyprávění ze světa reálného. Brácha hovoří o jednom a vzápětí o druhém, aniž by změnu tématu jakkoliv uvedl:

V: Tys říkal, že se teda staráš o mazlíčka. Co to znamená starat se o mazlíčka v telefonu?

BR: No, je to jednodušší, protože mi nemůže umřít a rychle jakoby, není to prostě, že když potřebuje jíst, tak že se mi s tím mobilem něco udělá nebo tak. Nebo já mám mazlíčka Pooky. Je to křeček. A on vždycky, nevím, proč to dělá. Buď není venku, nebo nemá jídlo, spíš to jídlo a pití. Protože on vždycky rychle bě-

há v kolečku. A nás to budí. My ho vždycky dáváme na skříň v předsíni a slyšíme to až do pokoje.

V: Jo. To je váš doopravdový křeček?

BR: Jo. A když ho pustíme do koule ven, tak zase neběhá v tý kuličce, co má. Takže... Nevím proč, ale já nevím, čím to je. Je to těžký.

Mnohdy Brácha provazuje zážitky a události z virtuálního světa s prožitky ze světa reálného, jedno ovlivňuje druhé: *„Ale jinak, ještě předchozí hra, Mafie 1, tu mám ze všech akčních her nejradši, protože má to pěkný příběh a tak. Dá se to hlavně sehnat, když už je to 13, 10 let starý. 12, 11 let teda. No a teda protože mám zrovna tu hru rád, protože byla v tom roce, když jsem se narodil já.“*

5.2.1.1.4 Co z toho všeho mám – zisky a přínosy

Když se Brácha zamýšlí nad tím, co se dle svého názoru naučí díky využívání médií, zmiňuje: starání se o mazlíčka i sám o sebe, angličtinu a sebeobranu – wrestling. Myšlenku toho, že si touto cestou osvojuje řadu užitečných dovedností, staví do protikladu k přesvědčení dospělých, že počítače jsou neužitečné: *„Takže oni říkaj ostatní, že to je blbý, ale jakoby ono je to naučný. Já jsem se, ostatní třeba neuměli anglicky, já jsem uměl anglicky i proto, že jsem hrál ty hry. Dřív jsem tomu nerozuměl, ale potom jsem se už, protože jak se víc učím od bráchy, tak jsem se dorozumíval. Věděl jsem, co je co. A potom jsem jakoby už našel ten způsob v těch hrách. Nebo v těch wrestlingových bojových hrách. Tak já jsem se tam docela naučil, jak se krýt třeba. To jsou takový udělat úhybný manévr nebo co použít. On sice někdo říká, že furt čumím do toho počítače, ale já jsem spíš z toho, ty bojový věci nebo anglický, že oni nevědí to a to a já to třeba vím. No, něco vím a něco nevím. Něco se tam naučím a něco ne. To už záleží na tom, co tam dělám, co tam hraju.“*

V souvislosti s tím, co se Brácha učí, zmiňuje také rovinu mravních ponaučení. Říká, že prostřednictvím her si uvědomil, jak nebezpečné může být kamarádění se s těmi, kdo mají větší moc: *„No, teď s tou větší mocí jsem se naučil to, že oni ostatní si vybíraj, že chtějí být s těma většíma, ale já bych byl pro to být s těma, co jsou v tý menšině, protože já spíš jsem pro to, aby někdo prostě, že oni lidi získávají ty ostatní násilím. Nebo že se říká, že jsou namyšlený. Že je získávají hlavně násilím. A já bych byl zrovna pro tu menšinu, protože já jsem spíš s těma lidma, co jdou prostě sami, abych pomohl. Protože já nesnáším prostě, když někdo, kdo má víc síly, než ten druhý, tak mám tu chuť vzít jim něco, popadnout ho, i když vím, že je to brutální, a to mám trošku z těch her, a prostě ho zmlátit s tím. A to samý jsem se od toho naučil. Jsem s těma, co jsou v menšině. Co by potřebovali víc pomoci. Než ty, co maj, co si prostě něco řeknou a on to pro ně někdo udělá. No, a to je všechno, co bych o tom mohl říct.“*

Má pocit, že to, co si osvojí spontánně během aktivního využívání médií, si lépe zapamatuje. Zároveň je pro něj takové učení zábavnější a lépe odpovídá jeho individuálním vzdělávacím potřebám: *„Že bych se tam naučil tu angličtinu. Protože já tu angličtinu umím. Ale nebaví mě ta angličtina, protože stejně v těch hrách se toho naučím víc, než se naučím tady. Protože my bereme ty lekce pomalu, že vždycky něco zkusíme a tak. A víc se toho naučím v těch hrách, když tam ještě k tomu mám český titulky, tak vím, co tam říká.“*

5.2.1.1.5 O Bráchovi – na závěr

Klíčovými tématy Bráchova vyprávění jsou zejména vlastní emoce a morální hodnoty. Brácha klade důraz také na téma pravidel, která se objevují v souvislosti s využíváním médií, bezpečnost a rizika jejich užívání; na otázku rodinných vztahů a interakcí, na roli otce a sourozenců při uvádění Bráchy do kultury médií. Významným prvkem Bráchova vyprávění je rovněž prolínání on-line a off-line prostoru. Volně přeskakuje z vyprávění o jednom k povídání o druhém. Zároveň uvažuje o různých paralelách mezi oběma světy a o možnostech přenosu zkušeností z jednoho kontextu do druhého. Celý rozhovor, byť se v něm objevují tato témata, je však především o hrách a o všem, co s nimi souvisí. Do jeho obsahu se významně promítá také osobnost Bráchy samotného – jeho prožívání a vnímání. Intenzivně reaguje na události z reálného světa, které jsou provázány se světem mediálním.

Během rozhovoru jsme téměř nemluvili o sociálních vztazích mimo rodinu. Jako by k Bráchově nakládání s médii nepatřily (v podstatě v rozporu s tím, jakou roli plní média v životě ostatních dětí – respondentů a jak o roli médií pro rozvoj sociálních vztahů hovoří současní výzkumníci, např. Arnett, 1995; Itō, 2009; Itō a kol., 2008; Itō a kol., 2009; Livingstone, 2002; Livingstone a Bober, 2004; Subrahmanyam, cit. 2013; Subrahmanyam a Šmahel, 2011 aj.).

5.2.1.2 *Airsoft'ák*

Chlapec, který měl v době rozhovoru něco málo přes 13 let, žije s vlastní matkou, jejím novým partnerem – manželem a čerstvě narozeným bratrem. Z různých manželství a partnerství rodičů má 7 dalších sourozenců. S biologickým otcem není příliš v kontaktu, i když o to dlouhou dobu velmi stál. Vlastní telefon, který využívá k vyhledávání informací, k telefonování a ke hrám. Hraje Minecraft, Craft of World, „rybičky“ (na Facebooku) a koordinační hru 112. Počítač a internet ovládá na poměrně vysoké úrovni.

Ze školního prostředí jej znám jako někoho, kdo věnuje jen málo energie učení samotnému, vkládá ji spíše do řady dalších oblastí spojených se školním životem. Jednou z nich je budování vlastní pozice ve třídě – formou různých fórků a vtípků, kterými se snaží zaujmout spolužáky. Velké množství energie investuje do své rodiny a zvládání

situace v ní, která je pro něj obtížná – nový partner matky, stěhování do jiného města, malý sourozenec... To všechno jsou témata, s nimiž Airsofták nakládá po svém. Ve škole to vede k řadě výchovných problémů. V osobním kontaktu působí mile, přemýšlivě. Rád vypráví o svých koníčcích, zejména o hraní airsoftu, kde má prostor sdílet stejný zájem také s mámou a jejím partnerem. Airsoftové výpravy zachycuje pomocí videokamery (přišroubované k helmě) a často o nich hovoří. Nachází tedy prostor, ve kterém má k rodičům blízko a který zpracovává mj. prostřednictvím médií.

Airsofták během našeho vyprávění opakovaně zmiňoval témata dobrodružství a hrdinství, zároveň také pečování o někoho druhého. Jde o hodnoty, které, zdá se, jsou v jeho životě velmi důležité. Zároveň však jako by neměl dostatek prostoru je realizovat. Tento prostor nachází v médiích, skrze něž může dopřát své dobrodružné duši značný rozlet. Mnohokrát se vynořilo také téma pomoci dalším – ať již ve hře (spoluhráčům) nebo jako téma hry samotné.

Z vyprávění Airsoftáka se zdálo, že je s prací s médii dobře obeznámen a dobře rozumí tomu, jak s nimi pracovat. Zároveň se orientuje v principech bezpečného užívání médií. Během rozhovoru (i jeho následného pročitání) jsem měla dojem, že bezpečnost a pravidla jsou v zásadě tím nejvýznamnějším a nejintenzivnějším, o čem jsme spolu hovořili. Nicméně když zpětně sleduji četnost jeho výpovědí o těchto tématech, zjišťuji, že jsme mnohem více mluvili o jiných tématech souvisejících s využíváním médií. Přemýšlím, jak se to stalo, že mě Airsofták svou výpovědí přesvědčil o významnosti bezpečného nakládání s médii. Možná mé vnímání ovlivnila skutečnost, že jeho rodiče jsou policisté, možná o otázce bezpečnosti hovořil v těch několika případech velmi důrazně.

Zajímavým tématem, vynořujícím se v našem rozhovoru, je otázka financí a možností finanční úspory. Hovoří o ní více dětí, Airsofták však některé momenty rozhovoru uvádí slovy „*nejsme zas tak bohatí*“ – do jeho přemýšlení o tom, jak nakládat s médii, tedy vstupuje reflexe rodinného kontextu. Zvažuje, jak lze média využívat tak, aby dokázal uspořít určitý finanční obnos.

Co naopak reflektuje obtížně, jsou možné znalosti a dovednosti, které si osvojuje skrze práci s médii. Nicméně těch oblastí je (z mého pohledu) celá řada – jde o témata, o kterých jsme spolu hovořili, ale která Airsofták nevnímá jako dovednosti osvojené v průběhu informálního učení. Lze vyzdvihnout zejména dovednost plánovat posloupnosti činností; dodržování autorských práv; vyjednávání s majiteli práv k hudbě; řízení záchranné skupiny v integrovaném záchranném systému; zvládání krizových situací; rozvoj komunikačních dovedností skrze komentování kroků ve hře. Zároveň se ukotvuje ve svém přesvědčení a snaze pomáhat druhým lidem, zachraňovat je. A skrze jednotlivé aktivity v médiích zkoumá a rozvíjí svůj hodnotový žebříček a prohlubuje morální porozumění. Je rovněž pravděpodobné, že si neuvědomuje, jak prožívané rodinné těžkosti ovlivňují jeho způsob uchopování médií.

5.2.1.3 *Butterfly*

V době rozhovoru právě 13 letá dívka, žákyně 7. ročníku. Pochází z úplné rodiny, má o rok staršího bratra. Butterfly vlastní mobil, tablet, počítač a notebook. Má možnost využívat rovněž televizi, mp3 přehrávač a handsfree. Mobil využívá k telefonování, posílání sms zpráv a poslouchání hudby; televizi ke sledování programů; tablet k hraní her a na volání přes Skype; notebook na hry, Facebook a Skype.

Butterfly je rázná dívka, která dokáže projevit a prosadit svůj názor. Dospělými bývá pro svou ráznost mnohdy vnímána jako kluk. Má přehled o dění ve třídě a mezi spolužáky a je-li to potřeba, dokáže podat pomocnou ruku a zabránit bezpráví. Spolužáci jí důvěřují, proto ji opakovaně volí jako svou zástupkyni do školního parlamentu.

Z povídání s Butterfly číší otevřenost, chuť zkoušet nové věci, experimentovat. To se promítá také do toho, jak se učí pracovat s jednotlivými médii – mnohdy pozoruje někoho ve svém okolí a snaží se jej napodobit. Nechává si rovněž poradit sourozencem nebo kamarády a následně vysvětlené zkouší realizovat. V její cestě za ovládnutím médií prakticky žádnou roli nehrají rodiče.

Ve svém vyprávění se mnohokrát vrací i otázce bezpečnosti, k tématu nastavování a dodržování pravidel. Zmiňuje rovněž pravidla, která jsou mezi dětmi sdílena v podobě sociálních norem – toho, co je běžné a co se očekává. Pravidla jí umožňují prožívat radost ze hry a vytvářet a definovat bezpečný prostor, ve kterém má příležitost bavit a rozvíjet se. Opakovaně se věnuje tématu nudy, která je nedílnou součástí žití v médiích, ale se kterou se rovněž dá nakládat. Butterfly využívá strategii „když mě to nebaví, tak to nedělám“. Média jsou pro ni totiž především zdrojem zábavy, kterou si nenechává zkazit, a prostorem k žití sociálních vztahů. Současně si od nich dokáže držet odstup a akceptovat situace, kdy pro média není prostor – zpravidla v souvislosti se školou a s nutností více se na ni soustředit.

V rozhovoru se intenzivně věnuje otázce využívání médií ve výuce. Má v tomto směru přesně definovaný postoj, pregnantně hovoří o tom, co je a co již není škola. Je přesvědčená, že ačkoliv je možné používat média ve výuce, mělo by to mít svá poměrně přísná pravidla, protože média jsou (z jejího pohledu) často přesným opakem formálního vzdělávání.

5.2.1.4 *Nudař*

Chlapec, v době rozhovoru žák 6. ročníku ve věku 12,5 roku. Pochází z úplné rodiny, má o rok mladší sestru. Má k dispozici a využívá televizi, počítač, mp3 přehrávač,

tablet, mobil, herní konzoli a PSP²³, doma je také tiskárna. Mluví o tom, že tyto přístroje využívá k hraní her, poslouchání písniček, sledování e-shopů, volání přes Skype nebo psaní si na Facebooku.

Ze školy znám Nudaře jako živého chlapce, který umí vystupovat v souladu s očekáváními dospělých. Zároveň se ale ve třídě přidává k nejružnějším partičkám, které se často věnují aktivitám ne příliš vítaným dospělými. Známy je mj. svou technickou zdatností – při různých školních akcích a diskotékách je tím, koho učitelé oslovují s žádostí o zapojení aparatury a její ovládání.

V jeho vyprávění se ukazuje zajímavý moment vyhodnocování kvality konkrétního podnětu. Až poté, co zhodnotí, zda se mu např. píseň líbí – zda splňuje jím definovaná kritéria, případně si ji stahuje a opakovaně ji poslouchá. Výrazným tématem, ke kterému se Nudař v rozhovoru opakovaně vrací, je téma nudy – ta je pro něj mnohdy významným podnětem k tomu něco realizovat, vyzkoušet – nejenom jít hrát nějakou hru, ale také něco vytvořit. Opakovaně hovoří také o bezpečnosti a bezpečném užívání médií, které se stává předmětem rozhovoru Nudaře s blízkými dospělými.

Během vyprávění se ukazuje jistý rozpor v tom, jak Nudař vystupuje a působí ve škole (jako vysoce technicky zdatný chlapec) a o jakém typu a úrovni činností realizovaných v médiích referuje (mnohdy pasivních, bez vzhledu do problematiky, s nízkou úrovní mediální gramotnosti).

5.2.1.5 Individuální odlišnosti „Hráčů“ v přístupu k médiím

Bráchovo hráčství je hráčstvím osamělým – hraje hry, které jej z různých důvodů baví. A pokud právě nehraje, tak přemýšlí nad tím, jak postupovat příště. Pokud při svém využívání médií vstupuje do sociálních interakcí, pak jen velmi nepřímo, skrze sledování práce jiných (např. při sledování videí na YouTube). Spolu s hraním her Brácha realizuje sebereflexi, uvažuje o hodnotách vlastních i společenských. Což může být zajímavé ze dvou důvodů – jedním je věk Bráchy, ve kterém podobný směr úvah není obvyklý. Druhým je rozpor v tom, jak reálně nevstupuje do sociálních interakcí a jak významně se zároveň věnuje tématu hodnot, které vznikají právě v sociálních interakcích. Možným vysvětlením je, že tyto sociální vztahy realizuje v off-line světě, ze kterého si přenáší zkušenosti do světa mediálního a zde je zhodnocuje. Ve svém prožívání ostatně ponechává volnou cestu prolínání světa on-line a off-line, kdy jeden ovlivňuje druhý (a naopak).

Airsoftťák je do jisté míry také osamělým hráčem – ve svém vyprávění popisuje vlastní výpravy za dobrodružstvím, které podniká v on-line prostoru. Pro Airsoftťáka jsou média příležitostí, jak realizovat své touhy a přání, jak být hrdinou zachraňujícím svět.

²³ PSP je herní konzole, tzv. PlayStation Portable. Děti o ní obvykle hovoří jako o PSP nebo jako o PlayStation.

A také jak být v kontaktu s jemu milými lidmi, kteří jsou ale daleko (biologický otec a kamarádi z bývalé školy). Nachází v nich prostor k úniku před obtížemi reálného života, i když o tom tak neuvažuje. Skrze hraní her může zpracovávat každodenní obtíže a učit se s nimi nakládat. V něčem je Airsoft'ákovo vyprávění méně zvláštní, než Bráchovo – v Bráchově vyprávění vlastně zcela chybí zmínka o přátelích, je ulpívající a stále opakuje dokola několik klíčových myšlenek. Airsoft'ák je ve svém vyprávění (a možná také ve svém životě) lépe orientovaný, dokáže srozumitelně vysvětlit jednotlivé představy a jejich původ. To může být ovlivněno mj. věkem obou chlapců. Airsoft'ák je starší, lze tedy předpokládat, že také vyspělejší ve svém přemýšlení i schopnosti verbálního projevu.

Butterfly není velikou hráčkou, hraje si pro zábavu, její hraní má hranice, dokáže se jej zřítci. Zároveň má řadu dalších aktivit a témat, kterým se ráda a často věnuje. Na média a jejich roli má zdravý náhled a odstup od nich, vnímá jejich potenciální rizikovitost, se kterou dokáže velmi dobře pracovat.

Nudař je hráčem v pravém slova smyslu. Věnuje hodně času hraní řady her, někdy pro zábavu, někdy z nudy. Někdy proto, aby zapadnul mezi kamarády, aby se od nich příliš neodlišoval. Rovina vztahů s kamarády je důležitým prvkem Nudařova bytí v médiích a s médii – s kamarády spolupracuje, vzájemně si pomáhají při hraní her, které je pro něj ostatně ve větší partě mnohem zábavnější. Společně s kamarády se věnuje i tvůrčím činnostem, např. navrhování různých grafických prvků. Nudař je učitelí vnímán jako odborník na práci s médii, sám sebe tak ale nevnímá, v rozhovoru naopak ohledně úrovně své mediální gramotnosti působí poněkud nejistě. Ačkoliv hraní her věnuje poměrně dost času, hovoří o něm jako o „*blbostech*“.

Představitelé **typu HRÁČ** jsou si **podobní** v tom, že jsou pro ně média běžnou součástí života a zdrojem zábavy. Všichni rovněž vědomě a aktivně nakládají s riziky spojenými s užíváním médií (vyhýbají se nevhodným stránkám, hovoří o tématu bezpečnosti s rodiči, nekontaktují se s neznámými osobami). Věnují se podobnému souboru činností (hraní her, sledování videí na YouTube, komunikace s kamarády na Facebooku a Skypu, vyhledávání informací; občas také točení videa – spíše příležitostně). Hraní her je přitom nejvýraznější z nich.

Naopak **se liší** v tom, na jaké téma kladou ve svém vyprávění důraz a v tom, jakým způsobem přistupují k médiím. U Airsoft'áka to je bezpečnost a pravidla užívání médií a dobrodružství, naplňování nenaplněných potřeb z reálného světa ve virtuálním prostoru. A hraní si sám pro sebe, v jakési uzavřené bublině. U Bráchy to je hraní samo o sobě, osamělé a intenzivní, s rodinou nadosah. Prolínané záblesky vlastního života, plné emocí, mnohdy rozhořčení. A zamýšlení se nad mravními imperativy. Zpravidla samostatné, ale vztahující se k společenskému kontextu. U Butterfly je leit-motivem zábava s kamarády, která ale není klíčovým driverem jejího života. V jejím vyprávění je podstatná schopnost odstupu od médií a schopnost soustředit se také na další oblasti života (a na jiné nástroje). Hry jsou tedy hrami – zábavou, která má svůj prostor, ale které není podřízen veškerý volný čas Butterfly. Pro Nudaře je charakteristickým téma-

tem nuda a nakládání s ní. Velký důraz klade rovněž na kamarádské vztahy a jejich naplňování v každodenních on-line i off-line interakcích. Hry jsou zároveň zdrojem nudy i nástrojem pro její zvládnutí, zejména však prosetkávání s kamarády.

5.2.2 Kreativci

„Kreativci“ média využívají k vytváření řady artefaktů – především videí, ale také knih, plakátů, koláží aj. Rozhovor s většinou z nich se týkal **zejména jejich tvorby**, toho, co je na ní baví i překážek, které musí překonávat, když vytvářejí nový mediální produkt. Tvoření je tedy klíčovou činností, kterou realizují, pracují-li s médii. Je samozřejmé, že tyto děti využívají média také k hraní her, setkávání s přáteli v on-line prostoru nebo ke školní přípravě, tvorba je však klíčovým tématem jejich vyprávění.

Představiteli typu „Kreativec“ jsou Drobek (D), Kameraman (KA), RedAnt (RA), Šikula (Š) a Ta s kočkou (TK).

5.2.2.1 Kameraman – zástupce typu „Kreativci“

Chlapec, kterému bylo v době sběru dat 14 let a 10 měsíců a navštěvoval 8. ročník. Pochází z úplné rodiny, nemá sourozence. Matka vystudovala střední odborné učiliště, obor chemik, nyní se věnuje kontrole léků. Využívá počítač, telefon a televizi. Otec vystudoval střední odborné učiliště, obor elektrotechnik, živil se např. jako obsluha bagru nebo jako vychovatel. Využívá telefon.

Kameraman vlastní počítač, telefon a tablet, k dispozici má také televizi. Své vybavení využívá ke komunikaci – hovoří o využívání e-mailu nebo sociálních sítí, jako jsou Facebook, Skype nebo YouTube. Mnoho času věnuje natáčení videí a jejich následnému zpracování. Zpracovává rovněž řadu grafických podnětů. Sleduje videa dalších youtuberů²⁴ i filmy, poslouchá prostřednictvím internetu oblíbené hudební interprety. Hraje řadu her (Skyrim, World of Warcraft, Euro Truck Simulátor 2).

Ze školního prostředí jej znám jako chlapce, který s částí spolužáků vychází velmi dobře, u jiné části není úplně oblíbený. Zapojuje se aktivně do dění ve škole, žáky zastupuje na úrovni školního a městského parlamentu. Mezi spolužáky i mezi učiteli je známý svým velkým zájmem o média, zejména o natáčení a zpracování videí. Dospělými je někdy požádán, aby tyto své dovednosti využil i pro účely školy. Svůj zájem se rozhodl následovat i do budoucna, přihlásil se (a byl přijat) na střední školu zabývající se zpracováváním videí a filmů.

²⁴ Youtuber je někdo, kdo na YouTube nahrává blogy, videa, vytváří vlastní kanál. Zpravidla také pracuje s vlastní fanouškovskou základnou.

5.2.2.1.1 Já a média

Média jsou přirozenou součástí Kameramanova života, mají je doma již od dob jeho raného dětství, patří k němu a k jeho životu: „*No, my máme počítač asi od mejh 5. A tak ňák já nevím, postupně. Když jsem... Zrovna teda tadycto s tím automatickým zapínáním mě napadlo, když jsem ještě programoval, že bych si na to moh jakoby naprogramovat ten prohlížeč. Nebo ňák to udělat.*“.

Kameraman dosáhl vysoké úrovně mediální gramotnosti, dokáže si nastavit různé programy tak, jak potřebuje, k natáčení videí užívá řadu nástrojů. Z toho, jak o nich hovoří, je možné usuzovat na rozvinuté porozumění technickým podrobnostem: „*Tak přijdeme ke mně, natočíme to, co jsem vymyslel já, nebo třeba ještě něco pozměníme a potom ještě třeba voni něco vymyslej. A samozřejmě potom jsou ještě osvětlení, kamera. Takže ještě tohle se musí udělat. A když je to natočený, tak potom přichází ta postprodukce, takže střihání a editace. Takže když používáme zelený plátno, tak samozřejmě si musím nejdřív všechny ty snímky vyklíčovat, což znamená odstranit to zelený, aby tam zbyla jenom ta postava. A nejdřív to teda celý zeditovat, sestříhat, což trvá většinou od takovejch těch 15 minut až do hodiny u tadytěch skatchů. A potom to musím vyrandrovat, což znamená jakoby zpracování toho videa do toho výslednýho videa. Prostě když je to v tom programu, tak tam můžete se vším hejbat a potom se tam klikne na randrovat, nastaví se tam rozlišení, formát a všechno a pak se to zpracovává vlastně to video, což hodně zatěžuje počítač, takže ten počítač je vlastně nepoužitelnej, a pak z toho vyjde to video.*“.

Kameraman na jednotlivé mediální nástroje nahlíží skrze to, k čemu je může využívat, s kým jejich prostřednictvím může komunikovat: „*Na tom YouTube je to vlastně celosvětově, kdokoliv se může na má videa podívat. Jo ještě e-mail jsem zapomněl, takže samozřejmě e-mail. A na tom Facebooku to jsou hlavně teda kamarádi a přes ten e-mail to jsou spíš takový ty vyřizování se školou vobčas a takhle spíš ty formálnější věci nebo jak bych to řek.*“.

Je přesvědčen, že komunikace prostřednictvím médií by měla být rychlá, jednoduchá a bezprostřední. Zároveň by používané nástroje měly na své uživatele klást co nejmenší nároky:

V: Ty jsi říkal, že na tom Facebooku je to jednodušší. Tak v čem je ta jednoduchost komunikace?

KA: Tak hlavně asi v tom, že jakoby je tam zvukový upozornění, to zaprvý. Že když vám přijde e-mail, tak se to projeví, až když se přihlásíte do schránky. A taky je jakoby na tom Facebooku víc věcí, co dělat. Takže můžete si prohlížet třeba fotky a přitom komunikovat. Ale jakoby v tom e-mailu byste, ta komunikace by měla bejt rychlá, tak se tam člověk musí pořád dívat, jestli mu něco nepřišlo, a myslím, že i se musí obnovovat stránka, kdežto na Facebooku to jde i bez toho obnovení.

5.2.2.1.1.1 Na cestě k umění pracovat s médii

Mnoho postupů objevuje Kameramn sám, rozvíjí tak řadu uživatelských dovedností. Tím, že si vyhledá potřebné informace nebo experimentuje s jednotlivými funkcemi konkrétního softwaru: „Zrovna teda tadycto s tím automatickým zapínáním mě napadlo, když jsem ještě programoval, že bych si na to moh jakoby naprogramovat ten prohlížeč. Nebo ňák to udělat. A to jsem vlastně potom podle nějakejch návodů našel, že ten Chrome to umí, kterej já jsem v té době už používal. Takže vlastně jsem si tam v tom nastavení to našel. A tak celkově s tím počítačem jsem se to naučil nějak postupně. Jsme to měli doma, a tak jsem na tom byl a postupně jsem objevoval ty funkce a tak.“.

Někdy mu pomůže děda, který se o média aktivně zajímá: „No, to nevím. Doma asi ne. Spíš teda, ono docela neobvykle u prarodičů. Děda mi s tím pomáhal, protože ten už je dlouhodobě fanda počítačů a odebírá i časopisy. Takže ten mi občas radí. Ale doma myslím, že ne. Že rodiče asi ne.“.

Dalším zdrojem inspirace a způsobem učení jsou pro Kameramana rady kamarádů a návody na různých fórech a na YouTube: „No, kamarádi asi taky od začátku, třeba ve škole, když jsme se bavili, tak jsme se o něčem bavili a já že to má takhle někdo udělaný a já jsem se zeptal, jak to udělal a on mi to vysvětlil všechno. Taky no třeba na YouTube návody a na těch fórech. Různý kamarádi mi vlastně, když jsme byli u sebe doma, von mi ukázal nějaký program nebo nějakou hru, tak mě s tím taky rovnou vlastně naučil. Takže i tahle tím způsobem.“.

Upřednostňuje je mj. proto, že se mu líbí vizuální a grafický způsob zpracování, který je pro něj přístupnější, než psaný text. (Tzn., že díky různým kanálům, kterými jsou v médiích prezentovány informace, přizpůsobuje proces učení smyslovému kanálu, jehož prostřednictvím jsou mu informace nejsrozumitelnější.) „Tak prostě nejdřív zkusím, vyhledávám nejdřív na YouTube. Protože je to lepší, když ten člověk rovnou vidí, jak se to vlastně dělá, kam má kliknout, než když si to jenom přečte.“

Z jeho pohledu je důležité sledovat svět okolo, všimnout si zajímavých informací, sbírat podněty užitečné pro další práci a posléze nashromážděné znalosti aplikovat v praxi. Tak se Kameraman naučil např. pracovat s autorskými právy: „Takže to jsem sledoval a ty autoři se tam občas zmínili, že třeba, když hrál ňákou hru a hrála tam písnička, on řek že doufá, že nebude pod autorskýma právy ta písnička. Že by mu to YouTube zakázalo. No a samozřejmě že jsem teda potom už od nich tak ňák věděl, co to znamená. A když jsem sám začal nahrávat, tak jsem si to musel zjistit, abych neporušil nějaký ty zásady toho YouTube.“.

Své bohaté znalosti v oblasti práce s médii Kameraman využívá pro vlastní tvorbu. Zpočátku šlo o programování webových stránek. Z jeho pohledu však nikdy nedosáhl natolik dobré úrovně, aby svou práci zveřejnil. Posléze celou oblast činností opustil a zaměřil se spíše na točení videí:

V: A co třeba jsi naprogramoval?

KA: No, většinou... Dělal jsem hlavně stránky, který se teda nikdy nedostaly na internet, protože vždycky jsem začal ty stránky programovat a psát na ně, jakoby to probíhá tak, že nejdřív se to napíše do textovýho editoru, který je jenom v počítači, a pak až se zaplatí nějaký webhosting, kam se to nahraje a až pak je to na internetu. A já jsem se nikdy nedostal do té fáze, že bych ten web dokončil do takové úrovně, že by šel na internet.

V: A to kritérium, že teď už je to dost dobrý, to sis stanovil ty nebo je nějak univerzálně dané?

KA: To jsem si stanovil já. Já jsem hlavně, já jsem ani ty stránky nezačínal s tím, že bych je chtěl dát na internet. Já jsem si hlavně zkoušel všechny ty techniky a všechno.

Nyní se tedy Kameraman věnuje natáčení videí – sketchů a vlogů²⁵. Mnoho jiných dětí, které hovoří o tom, že natáčí, využívá webkameru, zabudovanou v počítači. Kameraman však pracuje s videokamerou a natočené video posléze zpracovává za pomoci specializovaného softwaru. Témat, která pomocí kamery zaznamenává, a využívaných forem, je celá řada: „Já natáčím, první věc je, že teda natáčím reálná videa, nenatáčím videa z her nebo nějaké návody. Natáčím reálná videa, a to jsou ty vlogy, kde teda mluvím o nějakém tématu. Nebo nějaký ty sketche. Mám i pár takovejch krátkých filmů. Jsou to asi tři horory a jedna komedie. A teďkom připravujeme takovej zatím největší projekt, který se už sepisuje scénář a všechno a v létě ho budeme natáčet. A to bych chtěl udělat už... Bude to teda taky komedie a bude to, chtěl bych aspoň půlhodinovej film. Takže už větší takovej projekt, no.“.

Nedílnou součástí Kameramanových mediálních aktivit je také tvorba grafických materiálů, jejichž prostřednictvím mnohdy prezentuje a propaguje svou práci: „Takže na YouTube je samozřejmě taky hodně věcí: náhledy k videím, pozadí kanálu, profilová fotka kanálu a všechno. Potom na Facebooku si dělám profilový fotky a timeline covery, tam je nahoře větší obrázek. A třeba tapety si občas dělám, když už mě to nebaví nebo dostanu dobrý nápad, tak si udělám novou tapetu no. Třeba i na mobil a tak.“.

V průběhu práce s médii si osvojil různé strategie pro vyhledávání informací. Mnohdy volí vyhledávání ve videonávodech, postupuje od českých k zahraničním zdrojům. Snaží se tedy, aby vyhledané podněty byly pro něj pokud možno srozumitelné, a hledá od toho, co je pro něj jednodušší, k tomu složitějšímu: „Tak prostě nejdřív zkusím, vyhledávám nejdřív na YouTube. Protože je to lepší, když ten člověk rovnou vidí, jak se to

²⁵ **Sketch** , v překladu z angličtiny skica, náčrtek, fejeton. Krátké video zpracovávající určité téma. **Vlog** = video blog. Tedy blog, který informace zprostředkovává prostřednictvím videa, nikoliv prostřednictvím psaného textu (<http://it-slovník.cz>).

vlastně dělá, kam má kliknout, než když si to jenom přečte. Takže to zkusím nejdřív na YouTube česky. Když se to nepovede, tak na YouTube anglicky a když se mi to ještě nepovede, tak zkusím ten Google, takové ty normální návody.“.

Zároveň si ověřil, že pokud se naučí konkrétní postup nebo využívání softwaru v jednom kontextu, dokáže tuto zkušenost přenést dále. Například když se naučí ovládat jednu verzi softwaru, snáze pak pracuje také s jeho dalšími verzemi. Jednou už se to totiž naučil, na podruhé pouze doladuje detaily: „*Určitě to bylo jednodušší. O dost. Ono to nebylo úplně, že by mi to nějak dělalo extra potíže, ale bylo to takový spíš nepřírodní, že mi v tom třeba ty práce trvaly delší dobu. Že jsem třeba kliknul na špatný tlačítko. Nebo nevěděl jsem, kam kliknout a tak.*“

5.2.2.1.1.2 Moje osobnost a média

Skrze média a práci s nimi si Kameraman uvědomuje svou touhu posouvat se dál, zlepšovat se. Vytýčuje si cíle, kterých by chtěl dosáhnout, formuluje, kam by se chtěl posunout. Zároveň zkouší různé možnosti a ověřuje si, co konkrétně mu vyhovuje a co ne. Tím současně poznává sám sebe, svou osobnost, své silné a slabé stránky:

V: Tys potom zmínil programování a že jsi programoval – v minulém čase. To znamená, že to je věc, která tě teďka už nějak nedrží?

KA: No. Přesně tak. S tím programováním jsem přišel, nebo přes to programování jsem se dostal ke grafice, která mě začala bavit víc. A je to i o dost jednodušší, protože mně se vlastně, hlavní rozdíl mezi grafikou a programováním já vidím v tom, že u programování vlastně píšete, píšete a až dopíšete, tak si překliknete do jinýho programu, a tam se vám teprv ukáže, jak to, co jste napsali, vypadá. Ale když vlastně já dělám grafiku, tak to vidím rovnou. Jakou to bude mít barvu, jaký to bude mít odstín a všechno.

Jedním z cílů, který si Kameraman vytyčil a kterého se snažil dosáhnout, bylo přijetí do partnerského programu YouTube. Dosažení této mety je signálem toho, jak okolí vnímá Kameramanovu práci (formou ocenění) a zároveň výrazným prvkem ovlivňujícím jeho další tvůrčí práci – v mnohém ji zjednodušuje: „*Třeba s těma písničkama je to teď už hodně jednoduchý, protože jsem se právě dostal do jednoho z těch partnerských programů, takže mám tu audioknihovnu, kde si to stačí stáhnout.*“

Signály, které by potvrdily narůstající úroveň Kameramanovy práce, čerpá zejména z vnějších zdrojů – např. právě z přijetí mezi youtubery nebo ze zpětné vazby, kterou mu poskytuje jeho publikum:

V: A když vidíš, že se jim to líbí a že těm videím stoupá sledovanost, tak co to je pro tebe za informace? Jak tomu rozumíš?

KA: Tak je to dobrý. Je to jakoby ukazatel toho, že se v tom zlepšuju a tak.

V: Takže tam běží i nějaká snaha být čím dál lepší?

KA: Mhm. Taky třeba teďko se chci dostat do skupiny videoyoutuberů, který maj kritérium pro přijetí 25 000 shlédnutí celkovýho kanálu. Takže třeba i takhle jsem šťastnej, když tam přibude nějaký shlédnutí, aby sem se tam dostal, no.

V: Ještě tady padlo to o tom zlepšování. Podle čeho poznáš, že ta tvoje práce je čím dál lepší a na základě jakých signálů od okolí přemýšlíš o tom, kterou část nebo který prvek budeš zlepšovat?

KA: No tak samozřejmě z těch komentářů. Když mi někdo napíše, že „video dobrý, ale zvuk by si moh přístě vyřešit líp“, tak samozřejmě vím, že přístě si mám dávat pozor na zvuk. I já sám to vlastně vidím, že se mi to povedlo líp než minule a všechno. Nebo se naučím nějaký nověj efekt. Takže vím, že pro to video je to ve výsledku lepší.

Kameraman zmiňuje také prvek volnosti – svobody, který je pro něj zajímavý jak v kontextu vlastní tvorby, tak v kontextu hraní her. Popisuje prožitek této volnosti, která jej ve hrách baví a láká: *„Je to na strašně moc hodin, ta hra. Je to otevřenej svět, kde ten hráč může dělat cokoliv chce. Může si vybrat, že bude dělat tu hlavní dějovou linii, kde jde teda o vyhubení draků, nebo zabití toho „pojídače světů“, toho hlavního draka. Nebo může se přidat k nějaký třeba družině a nemusí se vůbec toho hlavního příběhu držet. Takže...“.*

Hraní her je pro něj někdy také příležitostí k pouhému „flákání se“ – je pro něj zábavou, volností, možností nakládat se světem hry tak, jak se mu zlíbí. Zároveň je někdy místem, kde se Kameraman nudí: *„No tak jak kdy. Třeba můžu si už ve škole říct, že dneska bych chtěl dodělat dějovou linii za tady tuhle skupinu, nebo to jen zapnu a v podstatě se nudím v tý hře. Děláám prostě, potloukám se.“.*

Nejen při seznamování se s novým softwarem, ale také při hraní her Kameraman oceňuje význam tréninku a vytrvalosti. Zároveň zvažuje, kolik energie chce vkládat do snahy o splnění určitého úkolu, jak dlouho se bude snažit o jeho zvládnutí a kdy si řekne, že už to stačí. Učí se tedy vnímat vlastní hranice a respektovat je: *„Tak buďto se na to vykašlu, a nebo z tý jeskyně třeba odejdu, jdu do města, nakoupím si víc těch lektvarů na uzdravení a jdu to zkusit furt znova, dokud to nevyjde. A nebo se na to prostě vykašlu, když to není důležitý pro ten příběh. Nebo třeba tam není nákej poklad, kde vím, že je nějaká věc, kterou potřebuju, tak se na to asi vykašlu.“.*

5.2.2.1.1.3 Co za pravidla přitom dodržuji a kde se berou

Kameraman během našeho povídání rozsáhle hovořil o problematice autorských práv – o tom, jak se o tomto právním předpisu dozvěděl, co všechno to pro něj znamená i jak postupuje, aby autorská práva neporušoval.

O autorských právech se Kameraman dozvěděl vlastně náhodně, když sledoval videa jiných youtuberů. Ti se o nich zmiňovali právě v rámci videí. Na základě těchto postřehů ze sledování později, když to začalo být aktuální, začal téma podrobněji studovat, aby se v ní orientoval: „*Takže to jsem sledoval a ty autoři se tam občas zmínili, že třeba když hrál nákou hru a hrála tam písnička, on řek že doufá, že nebude pod autorskýma právy ta písnička. Že by mu to YouTube zakázalo. No a samozřejmě že jsem teda potom už od nich tak nák věděl, co to znamená. A když jsem sám začal nahrávat, tak jsem si to musel zjistit, abych neporušil nějaký ty zásady toho YouTube.*“

Kameraman hovoří o tom, že je důležité, jakým způsobem je video na YouTube prezentováno. Zda jde o projekci, jejíž součástí je promítání reklam. V takovém případě je video pod větším dohledem. Zjistí-li se, že některý z youtuberů porušil autorská práva a neoprávněně ve svém videu použil určitou skladbu, znamená to pro něj postihy a mnohdy mu to znemožňuje další mediální činnost (minimálně některé její formy): „*A když tam je vlastně to zpoplatnění, ty reklamy jsou zapnuté, tak si YouTube i třeba autoři písniček hodně hlídají, jestli tam někdo nepoužil jejich písničku. A pokud to není zpeněžený, to video, tak to většinou nevdá, že to video se nesmaže. Ale když je zapnutý to zpoplatnění, tak už je to proti zásadám YouTube a to video se zpravidla smaže, což je teda jenom takovej menší postih. Ten větší postih je, že dostanete tzv. „copyright strike“, což je jako jsou v baseballu striky, tak je to vlastně to samý, že dostanete nějaký razítko nebo známku toho, že už na tom vašem kanálu jste porušili autorský práva. A pak to dělá potíže při získávání partnerského programu, což zase znamená, že partnerský program znamená, že váš přijmou do společnosti, která právě zařizuje právě ty reklamy a tak.*“

Zároveň popisuje řadu různých způsobů, kterými je možné získat přístup k hudbě, kterou lze legálně využívat ve vlastních videích. Kameraman vše vysvětluje: „*První je, že jsou autoři, kterejm stačí, aby se dalo do popisku videa, což je část pod videem, kde ten autor může napsat libovolnej text, tak stačí, když tam uděláte reklamu, že „písnička použitá v tomhle videu byla vytvořena nějakým autorem“ a je tam odkaz na jeho stránku. ... A pak se dá třeba napsat tomu autorovi, kterej nemá vlastně, normálnímu autorovi, třeba těm Kabátům, se dá napsat a když to povolej, tak v e-mailu je potom důkaz toho, že máte na tu písničku práva a můžete ji použít.*“

Autorská práva se vztahují na řadu dalších zdrojů, Kameraman si to dobře uvědomuje a hovoří také o vizuálních materiálech (v kontextu tvorby a publikace videí). Vnímá, že dodržovat legislativní předpisy při práci s nimi je mnohem jednodušší: „*A ještě teda je samozřejmě vizuální stránka, což se dá porušit v podstatě jenom tím, že byste odněkad stáhli video a nahráli na svůj YouTube kanál, čímž ho vydáváte za svůj majetek nebo za svoje dílo.*“

5.2.2.1.2 Já a druzí

Kameraman ve svém vyprávění příliš nezmiňuje interakci s kamarády, je hodně zaměřený na natáčení videí, zařizování všeho potřebného a komunikaci s publikem. Hovoří o tom, jak jej prostřednictvím facebookového kanálu kontaktují ti, kteří sledují jeho videa: *„Ale občas mě zkontaktujou i na tom Facebooku lidi, co mě znaj přes ten YouTube. A asi dva lidi takhle mám, se kterýma si i píšu jakoby normálně.“*. Komunikace s těmito jeho fanoušky je příležitostí diskutovat o jeho práci a zdrojem mnoha podnětů: *„Hmm? Asi ... Že možná ten YouTube je ještě zajímavější v tom, že se tam hodně komunikuje s neznámými lidma – s těma, co mě sledujou. Takže v komentářích, takže se to propojuje s tou komunikací.“*.

Kromě toho, že Kameramana oslovují jeho fanoušci, on sám iniciuje komunikaci jejich směrem. Mnohdy s cílem prezentovat svou práci, případně nabízet odborné služby: *„Grafikou jsem myslel právě ten Photoshop a tak. To dělám buď pro kamarády nebo na portálu webtrh.cz, kde to je v podstatě takovej portál, kde si můžete dát nějakou poplátku, že třeba „chtěl bych udělat pozadí nějakých stránek“ a potom lidi se na to ozvou, který třeba to umějí a udělají mu to za nějaký buďto reference nebo peníze.“*.

5.2.2.1.3 Můj pohyb na švu mezi virtuálním a reálným

Když Kameraman hovoří o různých momentech prolínání světa on-line a off-line, zmiňuje především situace jakéhosi přenosu z jednoho světa do druhého – to, co dokáže v jednom kontextu, může posléze využívat v kontextu jiném.

Např. mediální produkci vnímá jako zdroj zkušeností do budoucna. Jde o činnost, které by se později chtěl věnovat profesionálně: *„Baví mě to. To je hlavní věc. A potom, tak dává mi to samozřejmě i zkušenosti na školu a zaměstnání, protože chci jít na filmovou tvorbu na střední školu. A hlavně prostě že mě to baví. Je dobrý vidět ty reakce těch lidí, co to sledujou. Že třeba se jim to líbí a tak.“* Aktivita realizovaná ve světě médií jsou pro něj také zdrojem potěšení a sebeúcty – může být na sebe hrdý pro to, že něco dokázal, že si druzí váží jeho práce. Ve virtuálním prostoru si vydělává skrze své natáčení a publikování finanční obnos, který posléze může investovat v reálném světě.

Komunikuje-li s někým on-line, velmi si přeje (a zároveň se o to snaží skrze to, jaké technické postupy volí), aby se tato virtuální komunikace svým tempem co nejvíce podobala off-line komunikaci:

V: Co je pro tebe výhodné, když ta komunikace na Facebooku je rychlejší?

KA: Tak, to je jako kdybych si s tím člověkem povídal. Je to ta stejná rychlost. Že se dá rychleji reagovat.

Když natáčí vlogy, nechává se mnohdy inspirovat děním v reálném světě, o kterém poté předává zprávy svým fanouškům. Zároveň touto cestou může prohlubovat své vnímání

nějaké události či tématu: „No, tak já můžu zavzpomínat. Dělal jsem třeba o Bang Sam, což je teda londýnskej anglickej streetartovej umělec, od kterýho mám knížku, takže jsem, dycky když už třeba po dlouhé době není tadytenc vlog, tak přemejšším, o čem bych moh udělat a co mě napadne, no. Třeba když je něco zrovna aktuální téma, tak na něj, když se něco hodně řeší. Třeba jako byla, nedávno se to hodně řešilo i v Televizních novinách smrt toho youtubera, který na D1 havaroval s autem. Tak o tom jsem taky dělal video, to dělalo hodně lidí. Takže tak, no.“.

Hraním některých her získává podrobnější informace z určitých oblastí lidského poznání. Skrze EuroTrack Simulátor 2 tak prohlubuje své znalosti ze zeměpisu. Tématem hry je totiž cestování kamionem po Evropě. Podle Kameramana jde o velmi realistickou hru napodobující reálné řízení ve skutečných podmínkách. Zároveň respektuje geografické rozložení Evropy: „Tady ta hra je rozdělená na takové dva úseky, kde ten první je, že vy vyděláváte peníze tím, že převážíte ty náklady z místa A do bodu B, což v podstatě obnáší jenom to, že ho naložíte a jedete po dálnici nebo po nějaký silnici tam městama a tak, kde teda se samozřejmě provádí ty normální úkony. A když bych to chtěl mít úplně reálný, tak i řazení a všechno. Musím počítat se setrvačností a brzdnou dráhou a počasím i. Že třeba na dešti to víc klouže a všechno.“.

5.2.2.1.4 Co z toho všeho mám – zisky a přínosy

Kameraman oceňuje, že se díky médiím může věnovat tomu, co jej baví, co je pro něj zábavou. Zároveň vnímá, že si tak vytváří dobré podmínky pro to, aby se v budoucnu dobře uplatnil v oboru, který jej zajímá: „Baví mě to. To je hlavní věc. A potom, tak dávám mi to samozřejmě i zkušenosti na školu a zaměstnání, protože chci jít na filmovou tvorbu na střední školu. A hlavně prostě že mě to baví. Je dobrý vidět ty reakce těch lidí, co to sledují. Že třeba se jim to líbí a tak.“.

Vnímá, že prostřednictvím práce s médií prohlubuje své jazykové dovednosti – např. skrze vyhledávání informací v angličtině nebo využívání programů v angličtině: „Tak samozřejmě teda, já, ty hry, ta zábava je asi úplně nejmenší složka, co teďkom v současný době na počítači dělám. Je to teda samozřejmě ten YouTube, který mi pomáhá... Hodně mi pomoh třeba v tom, že se nestydím. Mám podle mě lepší vyjadřování. A taky mě to učí teda práci s tou kamerou a se vším. Takže na tu školu se to asi hodí i do toho zaměstnání potom. Tu angličtinu si tím procvičuju docela dost, si myslím, protože většinou třeba v angličtině, když paní učitelka... mám velkou slovní zásobu bych tak řek. Angličtina mi až tak nejde, ty věty a tak. Ale tu slovní zásobu mám velkou právě kvůli těm hrám.“.

Hovoří rovněž o tom, že zlepšuje své komunikační dovednosti. Uvědomuje si však, že důležitou roli přitom hraje konkrétní kanál, který využívá a postupně dochází k tomu, že sociální sítě jsou mnohdy nástrojem k rozvíjení jiných dovedností, než je komunikace: „No, to nevím. Tu komunikaci a víc asi nic moc. Jde taky vo jakou sociální síť. Když je

to Instagram, což je sociální síť, kde se dávají fotky i s popiskama, tak tím se učím zase fotit. Na YouTube se zase učím natáčet a tak. A třeba na tom Facebooku mě to asi moc nenapadá.“.

Skrze nabízení vlastní práce si osvojuje některé pracovní návyky, získává v této oblasti první zkušenosti. Zároveň si tak může vydělat drobný finanční obnos: *„Grafikou jsem myslel právě ten Photoshop a tak. To dělám buď pro kamarády nebo na portálu web-trh.cz, kde to je v podstatě takovej portál, kde si můžete dát nějakou poptávku, že třeba „chtěl bych udělat pozadí nějakých stránek“ a potom lidi se na to ozvou, který třeba to uměj a udělej mu to za nějaký buďto reference nebo peníze.“.*

Postupně získal informace o autorských právech a o tom, jak s nimi (minimálně v kontextu natáčení a prezentace videí) nakládat tak, aby to bylo v souladu s platnou legislativou.

5.2.2.1.5 O Kameramanovi – na závěr

Hlavním tématem, o kterém Kameraman hovořil v podstatě po celou dobu, je jeho natáčení videí a tvorba různých grafických materiálů. Jde o činnosti, které jej hodně těší a s nimiž provazuje svůj aktuální i budoucí život – vidí v nich a s nimi svou budoucnost, aktuálně o nich hovoří s kamarády, věnuje se jim ve svém volném čase a mnohdy i během výuky. V důsledku tohoto svého velmi intenzivního zájmu se orientuje v dostupných technických prostředcích, s mnohými rovněž dokáže pracovat.

Ve svém nakládání s médii se často nechává vést snahou o jednoduchost a čistotu provedení. Hledá takové pracovní postupy, které vyžadují co nejmenší množství kroků. V průběhu našeho povídání o médiích a životě s nimi Kameraman zmiňuje také přínosy, plynoucí z těchto jeho aktivit – dovednosti, které si touto cestou osvojuje.

5.2.2.2 Drobek

V době rozhovoru bylo Drobkovi čerstvě 15 let, docházel do 8. ročníku. Rodiče jsou rozvedení, Drobek žije s matkou a mladším bratrem (v 1. třídě). Vlastní fotoaparát, HD kameru, mobilní telefon, tablet a počítač. Používá je k tvorbě videí (např. k dokumentování rodinných akcí nebo k točení videí pro YouTube), k přípravě do školy a plnění školních povinností a k tvz. „blbostem“. Tak vnímá zejména hraní her, mj. World of Warcraft. Mezi spolužáky i učiteli je známý svým zájmem o média, natáčení videí a jejich zpracování. Na řadě projektů spolupracuje s Kameramanem – svým spolužákem. Kromě toho se zapojuje do dění ve škole, působí ve školním parlamentu a spolu s Kameramanem reprezentuje žáky školy také v městském parlamentu.

Působí jako pracovitý a skromný mladý muž, který je velmi zaujat svým zájmem. Věnuje mu hodně času, energie a úsilí. Zároveň díky svým koníčkům rozvíjí různé sociální vazby s podobnými nadšenci a vztahy se spolužáky ve škole.

Klíčovým tématem, ke kterému jsme se v našem rozhovoru stále vraceli, je tvorba videí. To je něco, co jej proslavilo jak ve škole, tak v celém městě. Ostatní témata zůstávala pro Drobka méně podstatná, ačkoliv jsme o nich také hovořili. V souvislosti s využíváním médií mnohdy zmiňoval vzájemnou propojenost médií a školy (učení); připomínal řadu kamarádů a osob, které jej inspirují, učí a podněcují při vytváření.

Drobek ve svém povídání hovořil o různých podobách experimentu – někdy při seznamování s novým softwarem, jindy při ověřování různých poloh vlastního projevu a identity. Někdy se Drobek pouštěl do tvorby nějakého projektu, aniž by měl jasně definovaný cíl, ke kterému by se snažil dopracovat. Pokaždé, byť v různých kontextech, šlo o jeho chuť „si to prostě vyzkoušet“, aby posléze mohl zkoumat dosažené výsledky a rozhodnout se, zda podobný postup bude uplatňovat i nadále.

Po celou dobu hovořil o natáčení videí, jejich zveřejňování a o tom, jak se přitom zlepšovat, kam posouvat své dovednosti. V tomto kontextu zmiňoval nejen rovinu experimentování, ale také způsoby, jakými se učil pracovat s jednotlivými nástroji.

Dařilo se mu podrobně přemýšlet nejenom o procesu natáčení samotného videa, ale v širších souvislostech – jak získat kvalitní zdroje pro práci (včetně informačního základu), jak distribuovat výsledný produkt tak, aby se mu podařilo zaujmout publikum. Všiml si toho, jaké dovednosti si skrze svou činnost osvojuje, zejména v oblasti jazykového růstu.

5.2.2.3 RedAnt

Chlapec, v době rozhovoru žák 6. ročníku ve věku 12,5 roku. Pochází z úplné rodiny, má mladšího bratra. Matka má ukončené základní vzdělání, pracuje jako prodavačka. Využívá mobil, počítač, televizi a rádio. Otec získal střední odborné vzdělání v oboru zámečnický. Nyní pracuje jako hrobník. Využívá mobil, počítač a televizi. Zajímá se o mobilní počítače a sbírá je.

Sám RedAnt mluví o tom, že má mobil, počítač a televizi, přičemž v televizi sleduje seriály, filmy a reklamy. Mobil využívá k hraní her, telefonování, posílání SMS a MMS zpráv a počítač využívá pro přístup k internetu, hraní her a grafiku (tak označuje proces grafického zpracování materiálu).

Ze školy znám RedAnta jako někoho, kdo o školu jako takovou vlastně příliš nejeví zájem. Zajímají jej právě počítače a to, co s nimi lze podnikat. Téma počítačů, natáčení videí aj. je také předmětem jeho hovorů se spolužáky z vyšších ročníků. Občas má drobné výchovné obtíže a jeho výsledky v učení jsou spíše průměrné.

RedAnt při svém vyprávění klade důraz na sociální vztahy navazované, realizované a rozšiřované (z reálného světa) prostřednictvím médií – e-mailu, Facebooku, Twitteru i Youtube. Hovoří o řadě činností souvisejících s natáčením videí a potřebu využívat speciální programy jako Photoshopy nebo SonyVegas. Jako všichni jeho přátelé hraje

řadu her, zmiňuje Minecraft, 4Story, Survival Game, CrossFile a Shakes of Fidget. Z dřívějších setkání vím, že hraje také hry na Facebooku, např. FarmVille.

Již během povídání s RedAntem i později, při pročítání rozhovoru, na mě RedAnt působí jako někdo, kdo se chce orientovat v různých druzích mediálních nástrojů, kdo chce být „opravdu dobrý“ a hledá podněty a podporu mezi těmi, koho považuje za skutečné hvězdy. Tyto vzory mu mohou být nápomocny při jeho cestě za slávou, ke které se snaží propracovat natáčením a publikováním nejrůznějších videí. Sám sebe RedAnt vnímá jako vloggera a let's playera²⁶ a kolem tohoto jeho sebepojetí se točí velká část našeho rozhovoru. Je velmi sdílný, když mi popisuje svou cestu k očekávané a vysněné slávě, a popisuje podrobně krok za krokem tvorbu videa, od nápadu přes jeho realizaci až k propagaci výsledného produktu. RedAnt je při své mediální produkci hnán nejenom vidinou slávy. Je také přesvědčen, že je užitečné zprostředkovávat lidem informace, zpracovávat je a nabízet ke sdílení.

Mnohdy vyspělý projev RedAnta je střídán dětinskostí ukazující se skrze používaný slovník (používání zdvojnásobení – baráček, prasátko apod.) i prezentované představy toho, jak se druzí staví k světu a k výsledkům RedAntovy práce. RedAnt je přesvědčen, že druzí se budou zajímat (zajímají) o jeho pohled na svět a aktuální dění v něm – již proto, že jde o jeho pohled.

5.2.2.4 Šikula

Dívka, která měla v době rozhovoru 13,8 roku. Pochází z úplné rodiny, má 3 sourozence, kteří již však žijí mimo společnou domácnost (bratři ve věku 25 a 28 let, sestra 30 let). Matka vystudovala obor pedagogika na vysoké škole, nyní působí jako školní inspektorka. Dle slov Šikuly využívá počítač, telefon a televizi. Otec, absolvent střední školy, působí jako tajemník na městském úřadu. Využívá rovněž počítač, telefon a televizi.

Sama Šikula pracuje s počítačem, telefonem, fotoaparátem a mp4. Využívá je ke komunikaci s ostatními, k focení, vyhledávání informací, sledování anime, poslouchání hudby aj.

Ze školního prostředí ji znám jako aktivní, velmi chytrou dívku, která se nebojí přednést ostatním svůj názor. Je vstřícná a ochotná, na druhou stranu na sebe zbytečně nestráhá pozornost. Spolužáci jí v mnohém důvěřují, zvolili ji jako svou zástupkyni do školního

²⁶ **Vlogger** je autorem video blogu, zkráceně **vlogu**. Jde o formu blogu, který je zpracováván formou krátkých videí. **Let's Play** je video, méně často série screenshotů, dokumentující způsob hraní určité počítačové hry, zpravidla doprovázené komentáři hráče – autora. Cílem není podat objektivní zprávu o hře, ale představit svou vlastní zkušenost. Autor let's playe bývá dětmi označován jako **let's player**. Oba typy videí bývají často publikovány na YouTube.

parlamentu. V době rozhovoru byla přijata na 6leté gymnázium s uměleckým zaměřením, kam se chystala po prázdninách nastoupit.

Při společném vyprávění jsme mnoho času věnovaly nejen práci s počítačem, internetem a telefonem, ale mluvily jsme také o fotoaparátu a pořizování fotografií. Fotoaparát sice nepatří mezi kvartární média, nicméně aktivity, které s ním Šikula realizuje, jsou často s kvartárními médii provázány. Zároveň jsem vnímala, že jde o určitou technickou a výtvarnou dovednost, o které další z respondentů nehovořili, a přitom je velmi zajímavá. (Ostatně – podobně kamera a práce s ní, popisovaná Kameramanem a Drobkem, nepatří mezi kvartární média. Ta jsou však mnohdy využívána při následné práci s natočeným filmem – ať již v oblasti postprodukce, propagace nebo prezentace.)

Ukazuje se, že se ve velké míře věnuje tvorbě, pro kterou využívá také média. Snaží se psát příběhy a doprovázet je vlastními ilustracemi, skrze zapojování se do sociálních skupin se učí také společenské iniciativě.

V našem povídání rozsáhle hovoří o tématech spojených s její osobností, vývojem, ale také s identitními otázkami – o tom, kdo je, jak se mění, do jakých sociálních skupin patří. Podobně identitní otázky zpracovávají také další z dětí, Šikula však téma artikuluje explicitně, všímá si vlastního posunu a přemýšlí nad tím, čím byl ovlivněn.

Způsob, jakým Šikula uchopuje média, se značně liší od toho, jak s nimi nakládají další z dětí – průvodců. Využívá je především ke svým tvořivým činnostem, občas také k navazování sociálních vztahů. Hovoří o svobodě, kterou jí média přinášejí, a o příležitosti být slyšena (tedy o benefitech toho být v on-line prostředí). Naopak téměř vůbec nezmiňuje hraní her. Je otázkou, jestli se jim vůbec nevěnuje nebo zda pouze nepovažuje za důležité o nich hovořit. Je však pravděpodobné, že na hraní her prostě nemá čas. Způsob, jakým nakládá s médii, úzce souvisí (a vlastně vychází) s Šikuliným přístupem k životu – s její akčností, touhou po nových podnětech a oblibou v tvůrčích činnostech. To pak silně ovlivňuje škálu činností, ke kterým využívá média.

5.2.2.5 Ta s kočkou

„Ta s kočkou“²⁷ je dívka, která měla v době rozhovoru 12,7 roku a navštěvovala 6. třídu. Má mladší sestru (5 let). Pochází z rodiny, v níž otec a matka (a tedy i děti) střídavě žijí a také nežijí spolu. Důležitou roli v rodině hrají také babičky, zejména matka matky, které se intenzivně zapojují do péče o dívku.

Matka má ukončené základní vzdělání, nyní působí jako pracovnice security. Využívá mobilní telefon, počítač a televizi. Otec absolvoval odborné učiliště a pracuje jako

27 Přezdívka „Ta s kočkou“ vychází z toho, jak dívku někdy označují její spolužáci. Pro další popis jejího nakládání s médii a života v médiích by však označení „Ta s kočkou“ bylo poměrně komplikované. Proto dále budu používat označení „Kočka“ a při uvádění úryvků zkratku TK (ta odkazuje k původní přezdívce).

skladník. Využívá stejné technologie jako matka. Sama Kočka využívá televizi, notebook, mobil a mp4. Říká, že k učení, komunikaci s lidmi, psaní knih, přípravě kampaní a k hraní her.

Ze školního prostředí ji znám jako dívku, která se projevuje značně nestále. Má období, kdy jí velmi záleží na školních výsledcích i na vztazích zde, snaží se učit, připravovat, vycházet s druhými. Ta jsou však střídána obdobími, kdy je jí škola celkem ukradená a jde z jednoho průšvihů do druhého – navádí děti proti sobě, hádá se s nimi, prostřednictvím internetu šíří pomluvy... A posléze neví, jak řešit důsledky těchto svých kroků. Zejména proto, že nemá příliš rozvinuté osobnostně-sociální kompetence. Její způsob řešení je velmi hektický – panicky volá o pomoc, očekává, že by měla přijít bezprostředně a že ona sama nebude muset pro řešení dělat mnoho – že se to vyřeší samo nebo že to vyřeší dospělí. Má-li investovat vlastní energii, raději od řešení problému upouští.

Kočka v rámci své tvořivé práce zpracovává jak podněty vnějšího světa, tak podněty ze svého soukromí. Natáčí totiž krátká videa z vlastního života, která publikuje na YouTube a ve kterých zachycuje sama sebe, svou kočku a sestru, tedy ty, kdo jsou jí milí. Může jít o její snahu potvrzení a upevnění rodinných vztahů, které jsou v realitě značně nejisté a nestabilní. Zároveň se však v rámci své tvorby snaží upozornit na společenská témata, která problematizuje – hovoří tak o zpracování odpadů či o ochraně zvířat. (V rámci rozhovoru zmiňuje také riziko tzv. digital divide – ten však nijak tvořivě nezpracovává.)

Vedení rozhovoru s Kočkou nebylo příliš snadné, často odbíhala od tématu, opouštěla otázky a otevírala témata, která jsou pro ni samotnou nějak zajímavá nebo důležitá; situace, kterými právě žije. To je ovšem pro ni typické – je to její způsob komunikace, který znám z mnohých společných setkání.

Ve výpovědi Kočky o tom, jak pracuje s médii, vnímám celou řadu paradoxů – zejména v porovnání s tím, jak působí a chová se v každodenním životě. (Možná bych takové paradoxy mohla vnímat také u jiných dětí, které ovšem neznám tak dobře jako Kočku, a proto nejsem schopná tohoto náhledu.) Jedním z paradoxů je její vztah s rodinou, bohaté virtuální interakce, které se zdají být také poměrně pokojné. Z vyprávění Kočky však neznám chvíle, kdy by si s mámou dokázaly v klidu popovídat, sdílet zážitky.

Dalším paradoxem je Koččino opakované tematizování pravidel chování ve virtuálním prostoru a jejich prolínání s realitou. Mám však tu zkušenost, že v reálném světě Kočce právě dodržování pravidel příliš nejde. Je někým, kdo pravidla spíše nedodržuje, v její rodině pravidla také nejsou ustanovována, Kočka se kvůli tomu opakovaně dostává do problémů. (Na druhou stranu je možné, že o pravidlech ve spojení s médii pouze hovoří, ale nedodržuje je. Možná vnímá, že jde o důležité téma, které se pokouší touto cestou zpracovat. Možná ví, že by jí pravidla pomohla a že je potřebuje, ale ve vedení rodičů a učitelů je nenachází. Snaží se je proto nalézt alespoň ve světě zprostředkovaném médii.)

Zajímavým momentem – a také paradoxem – je její velká angažovanost a zájem o společnost, které artikuluje skrze média. V našich reálných interakcích jsem si podobného zájmu nikdy nevšimla – toho, že by ji zajímali druzí lidé nebo společnost a že by jim chtěla nějak pomoci. Zpravidla je někým, s kým jsou velké problémy a kdo často způsobuje problémy druhým dětem. Možná by Kočka ráda byla někým jiným, možná by chtěla být méně vnímána jako ten, kdo dělá problémy, a více jako ten, kdo je angažovaný a aktivní, kdo má zájem o svět. Ale škatulka, do které byla posazena jak rodiči, tak školou, jí to neumožňuje. Tak se pokouší o seberealizaci těmi kanály, kterými je to možné.

5.2.2.6 Individuální odlišnosti „Kreativců“ v přístupu k médiím

Kameraman je ve svém vyprávění hluboce ponořen do procesu plánování a tvorby videí, které jsou středobodem jeho on-line a off-line světa. K jejich přípravě, tvorbě i následné propagaci se vztahuje prakticky všechno, čemu se při práci s médii věnuje. To ostatní (hraní her, komunikace s kamarády) je méně důležité. Je pro něj obtížné odhlédnout od tvorby videí k jiným aspektům bytí s médii. Obecně se Kameramanův přístup zdá být velmi strukturovaný, přesný, precizní. V důrazu na technické provedení se však ztrácí osobní život Kameramana. Možná jde o jeho obranu plynoucí z obavy reflektovat a sdílet osobní témata. Možná jde o projev povahového rysu nebo odstup, který se snaží udržet si od dospělé, byť známé osoby.

Drobek je schopen širšího pohledu než Kameraman, který jako by byl více zahroubaný do samotného procesu natáčení a již se mu nedařilo odhlédnout od této činnosti. To je zvláštní mj. proto, že v jejich produkční dvojici působí spíše Kameraman jako ten, kdo je „šéfem“ celého podniku. Možná ale právě proto dokáže Drobek odstoupit od detailů a pojímat celé dění v širším kontextu. A to i přes to, že pro Drobka je tvorba videí jediným koníčkem (pomineme-li např. hraní her, které on sám ale vnímá jako „blbosti“). Drobek ve svém vyprávění tematizuje důležitost vrstevnických vztahů, které může prohlubovat např. při společné práci – při natáčení videí, které vnímá jako zábavu. Podobně jsou sociální vztahy důležité při hraní her, které jsou pak zábavnější. Významné jsou rovněž reakce publika, které jsou pro Drobka indikátorem kvality.

RedAnt je (oproti Drobkovi a Kameramanovi) „divočejším“ kreativcem – ví o nutnosti dodržovat při tvorbě videí řadu pravidel, hledá ale zároveň možnosti, jak by se tato pravidla dala obejít tak, aby se vyhnul případným postihům. Jeho hnacím motorem pro vlastní tvorbu je snaha informovat o zajímavých a aktuálních událostech, ale zejména touha uspět a být slavný a oceňovaný. Vzhledem k odlišnému klíčovému motivu se liší také způsob práce RedAnta, který je hodně veden důrazem na formu a touhu oslovit co nejširší publikum. (Zatímco Kameraman a Drobek kladou důraz spíše na pečlivé zpracování konkrétního videa, tedy na obsah.)

Šikula je mimořádně tvořivá dívka, která pro svou tvořivost využívá řadu různých kanálů. Jejím hnacím motorem je zejména touha zkoušet nové postupy, sledovat, jak budou fungovat, obměňovat je tak, aby dosáhla svého cíle, kterým je neotřelý umělecký produkt. To vše za laskavé technické i lidské podpory rodičů. Šikula původně tvořila pro své kamarády a pro návštěvníky jednoho webu. Připravovala pro ně různé hry a soutěže, postupně však změnila přístup. Nyní je pro ni tvoření příležitostí zachytit určitý moment života, věnovat se mu a dumat nad ním. Jde tedy o velmi osobní a soukromou činnost, která má vlastně charakter vlastního deníku.

Kočka využívá média k tvorbě rozličného charakteru. Dá se říct, že tato tvorba je v mnohém náhodná, nekoordinovaná, nevytrvalá. V momentě, kdy Kočku něco osloví, začíná se tomu věnovat. A pokud ji daná činnost přestane zajímat, upustí od ní. Přesto se ve svých projektech mnohdy snaží upozornit na společensky aktuální a významná témata (např. problematika zpracování odpadů či ochrana zvířat). Dalším směrem jejího tvoření je učení – příprava do školy a prohlubování a upevňování získaných poznatků. Média jsou pro ni rovněž prostorem pro jiné formy interakce s matkou a otcem, která bývá v reálném prostoru značně obtížná.

Představitelé **typu KREATIVEC** jsou si **podobní** v tom, že jsou pro ně média běžnou součástí života a zdrojem zábavy. Významným prvkem trávení jejich volného času je tvoření mediálních produktů, které jim přináší příležitost k osobnímu růstu, zdroj zpětné vazby, podněty od fanoušků, mnohdy také jejich obdiv a popularitu.

Mezi Kreativci lze odlišit podskupinu, tvořenou Kameramanem, Drobkem a RedAntem. Tito tři se významně věnují právě natáčení videí, v souvislosti s tím se museli zorientovat také v tématu autorských práv, která více či méně respektují při vlastní práci. Vlastní tvůrčí činnost je pro finančně náročné, zároveň však s sebou nese příležitost finančního zisku. Pro všechny tři je podstatná interakce s publikem, která je zdrojem podnětů, ale také slávy.

Kreativci **se liší** v tom, jak široký společenský kontext chtějí ve své tvorbě uchopit – RedAnt, Kameraman a Drobek zpracovávají každodenní témata – to, co je zaujme. Kočka má ambici upozorňovat na zásadní společenská témata, Šikula se nakonec dostává do fáze, kdy tvoří pro sebe a pro vlastní sebereflexi. Odlišná je také míra interakcí s členy vlastní rodiny. Pro Kočku jsou média příležitostí nalézt vhodné formy komunikace s mámou a tátou; rodiče Drobka a RedAnta využívají jejich dovednosti pro rodinné účely; Šikula je výrazně podporována mámou a tátou; Kameraman v rodině příliš zastání nemá – respektive o něm nehovoří. RedAnt a Drobek hovoří o prožívání reálných vztahů ve virtuálním prostoru, RedAnt navíc v on-line prostoru aktivně vyhledává vzory, od kterých se chce učit. Šikula zde nachází pochopení a souznění, které v reálném světě mnohdy postrádá.

Všichni sdílejí společný leitmotiv tvoření, každý je ovšem ve svém tvoření hnán jiným driverem. RedAnt touží po slávě a uznání, Kameraman a Drobek chtějí být co nejlepší-

mi profesionály v produkci videí, Šikula se těší pouhým tvořením a příležitostí přemýšlet nad sebou a nad svým životem. Kočka zdivočele využívá jakýkoliv nástroj, se kterým se setká, občas ve snaze získat popularitu, mnohdy však proto, že neví, jak nakládat se svým volným časem.

5.2.3 Hodní školáci

Mezi „Hodné školáky“ patří ty z dětí, které ve svých výpovědích hojně referují o tom, jak **média využívají pro školní přípravu a osobní rozvoj** (ve smyslu získávání znalostí a dovedností). Z jejich popisu užívání médií se zdá, že se velmi důsledně drží pravidel chování formulovaných rodiči i školou. Ukazuje se také, že bývají kritické k nadměrnému užívání médií a jsou značně opatrné v tom, do jakých mediálních aktivit jsou (a naopak nejsou) ochotné se pouštět.

Představiteli „Hodných školáků“ jsou Julie (J), Koumák (KO), Siminka (SIM) a Studentka (ST).

5.2.3.1 Siminka – zástupce typu „Hodní školáci“

Čerstvě 11 letá dívka, která v době rozhovoru navštěvovala 5. třídu. Pochází z úplné rodiny, má mladšího bratra (6 let). Matka pracuje jako učitelka v mateřské škole. Na otázku, jaké digitální technologie používá, odpovídá Siminka, že notebook. Otec je podnikatelem – spolumajitelem firmy zabývající se prodejem náhradních dílů a servisem automobilů a motorek. Podle Siminky používá počítač a telefon.

Sama Siminka o sobě říká, že má tablet, telefon a televizi, navíc využívá počítač a X-box. X-box je pro ni zábavou, počítač (resp. internet) využívá k vyhledávání informací, televizi sleduje. Z našeho rozhovoru vyplynulo, že na internetu hraje také řadu her.

Ze školního prostředí ji znám jako živou, aktivní, bezprostřední a veselou dívku, která se s chutí zapojuje do dění ve třídě i do dalších aktivit. Sociálně je velmi zdatná a má řadu zájmů, o kterých ráda hovoří. Často jsou to mj. hry, které aktuálně hraje na počítači, nebo její domácí mazlíček. Dříve bývala velmi dobrou kamarádkou Studentky, trávily spolu hodně času a povídaly si mj. o hrách, které hrají. V průběhu školního roku, ve kterém jsem vedla s oběma dívkami rozhovory, se situace proměňovala – Studentka byla přijata na osmileté gymnázium a začala se vzdalovat svým spolužákům ze základní školy, kteří na ní měli zůstat. Siminka si tedy, v reakci na to, začala hledat nové kamarády.

5.2.3.1.1 Já a média

Média jsou v rodině Siminky běžnou součástí života. Rozhovor podrobněji ukázal to, k čemu Siminka využívá jednotlivé nástroje. Telefon je pro ni prostředkem k hraní her, vyhledávání informací, ale slouží také pro předávání informací rodičům – např. o tom,

že již jde domů ze školy. Mobilní telefon jí umožňuje být v kontaktu s okolním světem prostřednictvím psaní mailů a posílání sms zpráv. Počítač a internet rovněž využívá ve dvou rovinách – v rovině vytváření (pro vzdělávací účely zpracovává referáty, pro vlastní potěšení tvoří knihy a encyklopedie) a v rovině hraní her (Minecraft, Mucčo, The Sims 3). Všechny další nástroje, které Siminka zmiňuje, jsou pro ni rovněž platformou pro hraní her – na X-boxu jsou to např. Harry Potter, Star Wars nebo Let's Dance; na tabletu Minecraft.

Skrze využívání médií si Siminka osvojila celou řadu prvků mediální gramotnosti - dokáže vyhledávat informace a obrázky, vkládat je do textu, pracovat s textovým editorem. Popisuje například způsob, jakým vyhledává obrázek do své knihy: *„Třeba když jsem si chtěla najít nějaký obrázek, tak mi (táta) řek', ať si přepnu na ten internet, já jsem to udělala a napsala jsem si do Google obrázky, co chci najít. Třeba kůň. A když se mi nějaký obrázek líbil, tak mi řekl, že mám zmáčknout pravý tlačítko, tam se mi objevila tabulka a měla jsem kliknout na „uložit obrázek“ nebo „kopírovat obrázek“ a potom jsem přepla zpátky na tu knížku, co si píšu, a zmáčkla jsem Ctrl V a ono se mi to tam vložilo.“.*

Popisuje také, jak vyhodnocuje kvalitu a přínos vyhledaného textu pro své potřeby – je ráda, že něco našla, nalezené informace kriticky nevyhodnocuje.

V: Jak poznáš, že ta informace, ke které ses dobrala v tom výsledku, je ta správná pro tebe? Nebo naopak že to ještě není dost dobré a že musíš hledat dál? Teda, stává se ti to někdy?

SIM: No, ne.

V: Takže se spokojíš s tím, co ti vyskočí jako první nebo druhé?

SIM: No. Já jsem ráda, že jsem aspoň něco našla.

Vyskytnou-li se při využívání médií nějaké obtíže, pokusí se o jejich řešení postupem zapnout – vypnout: *„No, třeba na ten tablet, protože to není, já mám plnou verzi, jenže ona byla na tom, ona byla za peníze, tak mi to táta stáhnul z Uložto. A ono se to někdy začne sekát, takže to musím tu hru vypnout jako úplně, že ji musím i vymazat z aktivních aplikací a potom ji zase zapnout a pak už to přestane.“.*

Sama sebe ovšem Siminka nevnímá jako nositele poznání o nakládání s médii. Důležitou oporou je pro ni táta, který jí v mnohém poradí. Toho také vnímá jako toho, kdo médii rozumí.

V: Mě napadá jedna otázka, ten, kdo u vás stahuje, je vždycky táta?

SIM: Jo.

V: Aha. Co by se stalo, kdybys zkoušela stáhnout něco ty sama?

SIM: No, já to nesmím dělat.

V: Máte takové pravidlo, že ty to nesmíš dělat?

SIM: No. A já bych ani nechtěla.

V: Protože?

SIM: Bych tam, protože já vůbec nevím, co mám dělat. Třeba na Uložto, táta tam má prostě heslo a já ho neznám.

Lze tedy shrnout, že Siminka si osvojila řadu prvků mediální gramotnosti. Dokáže ovládat celou řadu nástrojů, místy používá odbornou terminologii. Prozatím však nevyhodnocuje kvalitu získaných informací a sama příliš nedůvěřuje vlastním schopnostem týkajícím se nakládání s médii, v mnohém se spoléhá na tátu.

Fenoménem, na který Siminka v rozhovoru opakovaně upozorňuje, je možnost realizovat dílčí činnost více různými způsoby. To vnímá jako velkou výhodu, může se totiž dané aktivitě věnovat v kontextech, ve kterých by to za využití primárního nástroje nebylo možné:

SIM: No, že to morče vlastně dělá cokoli, kdežto ta hra dělá jenom to, jak to je naprogramovaný. Morče sice nemluví, ale zase je s ním mnohem víc zábavy.

V: A přesto hraješ i tu hru a nejsi jenom s tím živým morčetem...

SIM: Třeba když si ho nemůžu vzít na dovolenou, tak hraju toho Poa.

Pestrost nástrojů, které má Siminka k dispozici, jí zároveň usnadňuje věnování se konkrétní aktivitě. Např. vyhledat si informaci pomocí internetu v mobilu může být v některých situacích jednodušší než pracovat s počítačem:

V: A ty jsi říkala „zrovna u sebe nemám počítač nebo nemám k dispozici počítač a potřebuju si to najít“. Je ta situace v něčem jiná než když teda... Nebo co to jako je, co tě motivuje k tomu, aby sis toho velblouda nenašla, až když přijdeš domů, až budeš u toho počítače, ale že jdeš a rovnou to hledáš v tom telefonu?

SIM: Protože ten počítač se mi hrozně dlouho zapíná.

Siminka zmiňuje ještě jednu okolnost, ve které se vyplatí využívat různé nástroje ke stejné činnosti. A to v souvislosti s hraním her, kdy je tatáž hra dostupná v řadě různých podob:

SIM: No, Simíky. Jenomže oni mi teďkom na chvíli přestali fungovat. Takže jsem hrála na telefonu. A když už mi to táta spravil, tak jsem začala hrát zase zpátky ty Simíky. Ale teďkom mi táta na tablet stáhnul Minecraft a hrozně se mi to prostě zalíbilo a hrozně jsem si to přála na počítač. Jenže to nějak nejde, tak mi to táta buď někde koupí, nebo to stáhne z Uložto.

V: Hm. Takže ty hraješ Minecraft na X-boxu, na tabletu a chtěla bys ještě na počítači. Jaký je rozdíl, když to hraješ na X-boxu, tabletu a na počítači? V čem se to liší?

SIM: No, na tabletu to je vlastně půlka z té plný verze, takže tam nejsou třeba vlci nebo růže. A na X-boxu je to plná verze až na to, že to je demo. Takže tam vlastně mám jenom malej plácek a můžu si tam postavit dům a snažit se přežít.

5.2.3.1.1.1 Na cestě k umění pracovat s médii

Podněty pro rozvoj nových dovedností nebo zkoušení nových nástrojů čerpá Siminka z řady různých zdrojů. Důležitým průvodcem a uvaďčem do mediálního světa je její táta, v mnohém ji inspirují také spolužáci ze třídy. Např. ji tak přivedli ke hře Minecraft, která byla v době sběru dat mezi dětmi jednou z nejoblíbenějších.

Někdy od druhých pozoruje, co dělají, a posléze to také zkouší. Tak např. u Studentky sledovala, jak se vytváří knížka, a sama se do téže aktivity pustila krátce na to:

V: Tak jo. A ty už jsi teda zmínila, že na počítači hledáš nejenom informace, ale taky píšeš knížku. Jak tě to napadlo, psát knížku?

SIM: No, Studentka totiž taky jednou, jsem byla u ní na návštěvě a ona mi ukázala, co píše. Tak mě vlastně, když mamka dostala ten notebook, tak chvíli se mi moc nechtělo, ale potom mě napadl námět knížky a zeptala jsem se jí, jestli si můžu půjčit notes, ona říkala, že jo, tak jsem začala psát.

Jindy se učí sama, pomocí návodů na YouTube: „Taky jsem se potom ještě koukala na YouTube, jak se hraje ten Minecraft. Tam byly různé rady.“. A postupně tak, jak pracovala s jednotlivými nástroji, si ověřila, že procvičování – opakování dílčích aktivit vede k zlepšování se v nich: „No, hrála jsem častěji, a tím jsem si to vlastně osvojila. Že už vím, co mám kdy dělat.“.

V průběhu učení se nakládat s médii Siminka zjistila, že pokud jí radí někdo druhý, aniž by o to stála, je to pro ni nepříjemné: „No, já jsem to u nich neviděla. Já jsem to hrála jenom doma, ale jednou jsem to hrála ve družině. A tam mi právě - tam jsou taky družáci, co to hrají taky, a voni pořád „jdi tam, jdi sem, tohleto děláš špatně, tohleto udělej“, tak jsem to vypla a hrála jsem něco jiného.“.

Média Siminka využívá k řadě tvůrčích činností. Píše referáty, vytváří si vlastní encyklopedie, do nichž promítá své aktuální zájmy, např. oblibu Pána prstenů:

SIM: Hm, třeba si vymyslím jako, udělám si encyklopedii Pána prstenů. Ale to je taky vlastně knížka...

V: A to děláš taky ve Wordu?

SIM: No, to dělám na tabletu. Tam mám „Screen Shot Office“ a tam si třeba si stáhnu fotku Legolase, napíšu o něm zajímavosti a potom pokračuju na další postavu.

Zároveň u mamky na notebooku začala psát vlastní knihy, především pro svou radost a ze zájmu. Do psaní se pustila proto, že podobnou aktivitu viděla u Studentky a zároveň k tomu měla vhodné materiální zázemí: „*No, Studentka totiž taky jednou, jsem byla u ní na návštěvě a ona mi ukázala, co píše. Tak mě vlastně, když mamka dostala ten notebook, tak chvíli se mi moc nechtělo, ale potom mě napadl námět knížky a zeptala jsem se jí, jestli si můžu půjčit notes, ona říkala, že jo, tak jsem začala psát.*“. Knihu píše spíše pro sebe, nezvažuje, že by ji někomu dávala přečíst. Leda že by ji někdo požádal, jak o tom vypráví v reakci na otázku, pro koho je knížka určena: „*Já nevím. Já jsem teda ještě žádnou nedopsala. Protože mě vždycky napadne nověj námět a abych ho nezapomněla, tak si vymyslím jakoby další. No, a když už to dopíšu, tak až to dopíšu, tak asi si to dám třeba na polici někam a když si to někdo bude chtít přečíst, tak mu to půjčím, aby si to přečet.*“.

Skrze práci s médii si Siminka osvojila řadu pracovních postupů. Prvním z nich je promyslet si, co a jak dělat, než se do něčeho pustí: „*No, nejdřív si rozmyslím, co tomu kamarádovi nebo kamarádce napíšu.*“. Také se naučila zkontrolovat si svou práci – ověřit si, že je vše správně: „*No, tím, že si ho zkontroluju a pak si jakoby kliknu na takový tlačítko, co se zkontroluje, a to, co mám podtržený červeně, tak to si opravím.*“.

Zároveň využívá velmi instrumentální postup – má osvojené jednotlivé kroky, které spojuje do jednoho sledu. To se ukazuje např. když hovoří o vyhledávání informací:

V: Co to znamená „když potřebuju něco najít“?

SIM: No, vlastně si najedu, tam je obrázek internetu. Je tam napsaný internet, já na to kliknu a tam se mi objeví tabulka, do který mám napsat, co potřebuju, takže tam napíšu třeba „informace o velbloudovi“, dám, kliknu na lupu, to je vyhledávání. A ono mi to vyhledává.

Ukazuje se, že v mnoha situacích je důležitější forma – tedy podoba (vzhled) produktu než jeho obsah. Respektive – Siminka hovoří spíše o formě než o obsahu:

SIM: No tak nejdřív si vyberu jakoby styl nadpisů, napíšu si tam, jak se to jmenuje. Třeba Pat a Mat a potom to tam vložím a prostě si to dám jestli to bude v rohu nebo uprostřed nebo uprostřed nahoře... A potom třeba já vždycky začnu „byl jednou jeden kluk. Ten se jmenoval tak a tak a bydlel tam a tam.“ A potom prostě pokračuju. Ale nejdřív si to dopředu vždycky vymyslím.

.....

SIM: No tak třeba píšu, teď se zaseknu a přemýšlím, jak bych pokračovala. A když napíšu třeba „měl koně“, tak si najdu právě na internetu obrázek koně a vložím to tam.

5.2.3.1.1.2 Moje osobnost a média

Naprostá většina činností, kterým se Siminka věnuje v médiích a s médii, je vedena jejím zájmem – tím, co ji těší. Jedním z nejvýznamnějších potěšení je přitom možnost starat se o něco nebo o někoho. To se promítá již do toho, jak Siminka hovoří o jednotlivých hrách – charakterizuje např. The Sims:

V: O co tam jde tak jako obecně (v Simikách)?

SIM: Jde tam o to, abych si vytvořila rodinu a starala se o ni a aby měla co nejlepší zážitky, aby byla hodná, aby měla co nejvíc kamarádů...

A dále vysvětluje: „No, starám se o ni. Třeba můžu tam udělat, aby byla, klukům se říká „simíci“, holkám se říká „siminky“. A můžu udělat třeba, aby siminka byla těhotná. Ona vlastně je několik dnů jakoby má těhotenský oblečení. A potom, když se mi objeví, tam mám v rohu informace, třeba že už musí do nemocnice, tak kliknu na nemocnici a tam se mi vybere nabídka a tam je třeba „jít na očkování“ a „rodit v nemocnici“ a na to musím kliknout. Nebo může porodit i doma.“.

Důležitým rysem hraní (The Sims) je možnost experimentovat s lidskými vlastnostmi, s jejich projevy v mezilidských vztazích a zkoumat následně jejich dopady na prožívání: „No já právě že třeba si udělám rodinu, mámu, tátu co maj dvě dcery. Jedna je hodná, jedna je zlá. Tam jim můžu přidat vlastnosti. Tak zlý třeba přidám, že je sobecká a tý hodný, že je hodná.“.

Zajímavým rysem práce Siminky, který se v rozhovoru opakovaně vynořuje, je tendence nedokončovat, přeskakovat z jednoho na druhé v momentě, kdy se objeví nový, zajímavější podnět. To se ukazuje např. při vytváření knih, Siminka zatím žádnou nedokončila:

V: No a když už to teda dopíšeš, tak co se děje potom?

SIM: Tak poprosím tátu, aby mi to vytisknul.

V: A pak?

SIM: Pak to nák svážu jakoby k sobě a je z toho knížka.

V: Pro koho ta knížka je?

SIM: Já nevím. Já jsem teda ještě žádnou nedopsala. Protože mě vždycky napadne nověj námět a abych ho nezapomněla, tak si vymyslím jakoby další. No a když už to dopíšu, tak až to dopíšu, tak asi si to dám třeba na polici někde a když si to někdo bude chtít přečíst, tak mu to půjčím, aby si to přečet.

Podobná situace nastává při hraní The Sims, kde Siminka přeskakuje z jednoho na druhé. Hraje např. s jednou rodinou a vzápětí si vytvoří jinou, se kterou hraje jiným způsobem:

V: Jak tě to napadne, jakou rodinu chceš vytvořit?

SIM: No, já třeba chvíli hraju ty, co tam už jsou v tom počítači, a když mě něco napadne, tak z toho vyskočím na hlavní nabídku a vytvořím si novou rodinu.

Obě situace přitom spojuje to, že během nějaké činnosti se objevuje nová myšlenka, která se zdá být neodklonitelná a je nezbytné jí věnovat bezprostřední pozornost.

5.2.3.1.1.3 Co za pravidla dodržuji a kde se berou

Během našeho povídání Siminka zmiňuje několik pravidel, která dodržuje (a která se nějak vážou k využívání médií). Tím nejvýraznějším je ohlašování se rodičům při cestě ze školy:

V: K čemu všemu používáš telefon?

SIM: Tak já tam teda nejčastěji hraju hry. Ale protože chodím sama domů, tak musím mamce vždycky volat.

Zároveň jsou doma vytyčena pravidla týkající se toho, kdo smí stahovat jednotlivé programy a soubory do počítače:

V: Ten, kdo u vás stahuje, je vždycky táta?

SIM: Jo.

V: Aha. Co by se stalo, kdybys zkoušela stáhnout něco ty sama?

SIM: No, já to nesmím dělat.

V: Máte takové pravidlo, že ty to nesmíš dělat?

SIM: No. A já bych ani nechtěla.

V: Protože?

SIM: Bych tam, protože já vůbec nevím, co mám dělat. Třeba na Uložto, táta tam má prostě heslo a já ho neznám.

V průběhu rozhovoru se vynořuje také téma sociálních norem, přičemž vůči některým se Siminka vymezuje, jiné naopak akceptuje. Tak odmítá Skype: „*Skype mají ted'kom skoro všichni ve třídě, ale já ne*“, naopak hraní Minecraftu je sociální normou, kterou přijala:

V: Jak ses k té hře dostala? Kdo tě k ní přivedl?

SIM: Kluci.

V: Ve třídě?

SIM: Mhm. Oni to hodně hrajou. Tak jednou jsem viděla na GooglePlay že tam je jakoby demo na stáhnutí, tak jsem to stáhla a začalo mě to hrozně bavit.

5.2.3.1.2 Já a друзі

Jak již bylo zmíněno, nejdůležitější roli při osvojování se práce s médii hraje u Siminky táta. Zaučuje ji a vede:

V: Jak ses naučila s tím X-boxem zacházet?

SIM: Táta mě naučil, jak se zapíná, kde se třeba upravujou ty panáčky moji a kde je třeba – i internet tam je taky, ale ten moc nepoužívám.

Zároveň ji učí vyhledávat informace:

V: Mhm. Kdo tě učil takhle vyhledávat?

SIM: Táta.

V: Mhm. Jak to udělal?

SIM: Třeba když jsem si chtěla najít nějaký obrázek, tak mi řekl, ať si přepnu na ten internet, já jsem to udělala a napsala jsem si do Google obrázky, co chci najít. Třeba kůň. A když se mi nějaký obrázek líbil, tak mi řekl, že mám zmáčknout pravý tlačítko, tam se mi objevila tabulka a měla jsem kliknout na „uložit obrázek“ nebo „kopírovat obrázek“ a potom jsem přepla zpátky na tu knížku, co si píšu, a zmáčkla jsem Ctrl V a ono se mi to tam vložilo.

A pomáhá. Když o to požádá, tak jí něco vytiskne nebo poskytuje „první pomoc“ ve chvíli, kdy se na počítači něco pokazí: „No, Simíky. Jenomže oni mi teďkom na chvíli přestali fungovat. Takže jsem hrála na telefonu. A když už mi to táta spravil, tak jsem začala hrát zase zpátky ty Simíky. Ale teďkom mi táta na tablet stáhnul Minecraft a hrozně se mi to prostě zalíbilo a hrozně jsem si to přála na počítač. Jenže to nějak nejde, tak mi to táta buď někde koupí nebo to stáhne z Uložto.“.

Někdy se „ve hře“ kromě médií ocitá také bratr – sleduje Siminku při tom, jak hraje určitou hru, ona jej následně zapojuje:

V: No a když jdeš hrát ty Simíky, tak musíš ... Co ti běží v hlavě, když je hraješ?

SIM: Když třeba hraju, když se na mě brácha kouká, tak ho poprosím, aby mi přines papír a tužku a on mi je přinese. A napíšu si tam krok 1: třeba koupit psa nebo auto.

V: Mhm. Krok 2?

SIM: Projet se v autě.

Siminka média spíše nevyužívá k interakcím s kamarády. Jak již bylo zmíněno, většina jejich spolužáků např. využívá Skype (dle slov Studentky si spolužáci často odpoledne po vyučování volají. Siminka se do těchto interakcí nezapojuje). Snad jedinou interakcí s kamarády prostřednictvím médií, o které Siminka uvažuje, je zahrát si Minecraft s dalšími hráči pomocí funkce multiplayer: „*Na tabletu ne, ale na počítači jo. Tam je multiplayer. Už jsem se s kamarádem domlouvala, že si zahrajem spolu.*“.

Jinak je ovšem její užívání médií velmi uzavřené, odehrává se především v kontextu rodinného kruhu.

5.2.3.1.3 Můj pohyb na švu mezi virtuálním a reálným

V průběhu rozhovoru jsme se dostaly k porovnávání hry a skutečnosti, Siminka jej vysvětluje na rozdíl mezi jejím morčetem a postavou Pou, o kterou se stará ve hře:

V: Ty máš doma i zvíře, že jo? Morče. V čem se liší tenhle Pou od toho morčete?

SIM: No, že to morče vlastně dělá cokoli, kdežto ta hra dělá jenom to, jak to je naprogramovaný. Morče sice nemluví, ale zase je s ním mnohem víc zábavy.

V některých situacích u ní dochází k prolínání světa reálného a virtuálního, třeba při přemýšlení o Minecraftu: „*Já vždycky večer, když ležím v posteli, tak přemejšlím, co bych mohla ještě postavit. A když už můžu hrát, tak si to postavím.*“

5.2.3.1.4 Co z toho všeho mám – zisky a přínosy

Skrze práci s médii si Siminka osvojuje celou řadu dovedností. Některé je schopna sama nahlédnout a pojmenovat, jiné jmenují já.

Na otázku „*Co všechno se naučíš tím, jak používáš telefon a počítač?*“ Siminka odpovídá: zacházet s počítačem a telefonem, zodpovědnost, pravopis. Na další výzvu (shrnuji Siminkou popisované aktivity – hraní her, psaní knížek, vyhledávání informací a hraní her) a po hlubším promyšlení dodává: pravopis a fantazii, tvořivost, zodpovědnost za rodinu; organizovat si postup – plánovat.

Zároveň lze na základě jejího vyprávění usuzovat, že si zároveň ukotvuje poznání, že jestliže si něco důkladně procvičí, je v dané činnosti poté úspěšnější:

V: Mění se nějak tvoje úspěšnost v té hře, jako že na začátku ses nestrefovala vůbec a teď je to lepší?

SIM: Jo, hodně.

V: A čím to je? Co myslíš?

SIM: Asi že to hraju často.

Rozvíjí své jazykové dovednosti:

V: Co angličtina?

SIM: No to asi ani moc, v těch anglických hrách si toho ani moc nevšímám. Ale táta někdy, když se ho zeptám, co znamená tohleto slovo, tak on mi to vysvětlí. A já si ho pak zapamatuju a znám ho.

V: Jo. Takže to je jako spíš že když se tam objeví nějaké slovo, které neznáš, tak se zeptáš táty a on ti to vysvětlí?

SIM: Mhm.

Učí se plánovat si postup a organizovat jej – hovoří o tom např. v souvislosti s hraním hry The Sims:

V: Mhm. No a když jdeš hrát ty Simíky, tak musíš ... Co ti běží v hlavě, když je hraješ?

SIM: Když třeba hraju, když se na mě brácha kouká, tak ho poprosím, aby mi přines papír a tužku a on mi je přinese. A napíšu si tam krok 1: třeba koupit psa nebo auto.

V: Mhm. Krok 2?

SIM: Projet se v autě.

V: Krok 3?

SIM: Jít se psem na procházku.

V průběhu rozhovoru Siminka zároveň reflektuje možnost využívat dovednosti osvojené prostřednictvím využívání médií ve školním prostředí:

V: Dobře. Ty jsi vyjmenovala spoustu věcí, které se naučíš, když používáš různé ty technologie. Používáš to ve škole, ty věci, co se takhle naučíš?

SIM: Jo. V informatice. Ale tam my ještě nemůžeme vkládat jakoby obrázky z internetu. Takže zatím jenom se učím takové ty základní jako třeba tabulku. Nebo kde jsou odrážky, kde je číslování řádků a takhle...

V: A co ta pečlivost a spolehlivost? Hodí se to ve škole? A kdy?

SIM: Třeba v maticích, když potřebuju jakoby si něco vypočítám, tak ta pečlivost je že si to ještě zkontroluju.

V: Co ta fantazie a tvořivost, o kterých jsi mluvila? Dají se ty využívat ve škole?

SIM: Při výtvarce třeba nebo při pracovce. Tam se právě zrovna – při pracovce jsme si vyráběli městečko, tak právě jsem přemejšlela, co by tam mohlo být ještě.

5.2.3.1.5 O Simince – na závěr

Výraznými tématy v rozhovoru se Siminkou jsou především pravidla, která dodržuje (nebo je přesvědčená, že je dobré je dodržovat) při využívání médií. A také používané pracovní postupy, kde je důraz kladen často spíše na formu (jak má výsledný produkt vypadat po vzhledové stránce) spíše než na obsah. Dopodrobna popisovala to, co se naučí a získá skrze využívání médií.

Během rozhovoru se ukazovalo, jak významný je ve vnímání médií Siminkou kontext rodičovské péče, rodiče jsou těmi, kdo Siminku uvádějí do kultury práce s médií, utvářejí pravidla a dohlížíjí na jejich dodržování, jsou nositeli znalostí o práci s médií.

Siminka jako jediná z dětí zmiňuje fenomén „nevyžádaných dobrých rad“, o které příliš nestojí. Naopak si sama vyhledá to, co potřebuje. Zároveň hovoří o variabilitě v užívaných technologiích – nejenom ve smyslu toho, že jich využívá širokou škálu. Ale také ve smyslu toho, že jednu konkrétní činnost je možné realizovat za využití různých médií.

Zajímavým momentem je rovněž oblast fyzické aktivity ve smyslu řady činností, které Siminka realizuje pomocí médií. Je jediným z dětí, které podobný rozměr využívání médií zmiňuje. Vysvětluje, co to je X-box a jak s ním pracuje ona sama: „*To je herní konzole, co vlastně jakoby snímá toho člověka a třeba když on mávne rukou, tak v TV je taky panáček, co mávne rukou. A jsou na to různé hry. Třeba StarWars, to hraje brácha hodně.*“.

Vyprávíme si o konkrétních hrách, mj. o hraní Harryho Pottera:

V: Co musíš udělat třeba když hraješ Harryho Pottera? A o co tam jde?

S: Tam jsou různé kategorie. Třeba v jedné je ježdění na vozíku, v tom druhém je famfrpál, ve třetím je normálně třeba jako hodina kouzel, že učí kouzla nový. A já třeba když kouzlím, tak takhle musím třeba mávnout rukou. Jakože držím opravdu tu hůlku.

V tom, jak si Siminka vybírá jednotlivá média a jednotlivé aktivity, a jak s nimi posléze nakládá, je zajímavé rovněž to, že vše odvíjí od svých zájmů v reálném světě, resp. jedno doplňuje druhé, jsou v souladu, navzájem se podporují. Siminka má např. ráda Star Wars, proto hraje i hry, které jsou vytvářeny v tomto duchu (Angry Birds Star Wars). Zajímá ji série Pána prstenů, a proto o ní vytváří vlastní encyklopedii.

Tématy, která se pro Siminku zdají být nevýznamná, která v rozhovoru téměř nezmiňovala, jsou důvody, proč pracovat s médií – to, že by ji nějak okolí vybízelo a inspirovalo k jejich využívání. Zdá se tedy, že práce s médií je v rodině Siminky běžnou normou, které není potřeba věnovat zvláštní pozornost. Méně se Siminka věnovala také tématům jako hodnoty, identita či nuda – tedy oblastem, které v této práci chápeme jako jakési

osobnostní charakteristiky. Možná jde o oblast sebereflexe, která je pro 11 letou dívku příliš náročná. Zajímavé je, že Siminka téměř nehovoří o sociálních vztazích a sociálních interakcích realizovaných prostřednictvím médií. Jakoby se při jejich používání ocitala sama ve svém světě. (Což se zdá být v rozporu s tím, jak Siminka vystupuje ve škole, kde je velmi přátelská a v neustálém kontaktu s vrstevníky. Možná jsou ale poté média způsobem, jak si od společnosti odpočinout a věnovat se sama sobě a svým zájmům.)

5.2.3.2 *Julie*

Dívka, která měla v době rozhovoru téměř 13 let a navštěvovala 7. třídu. Pochází z úplné rodiny. Má mladšího bratra (v době rozhovoru 6 let), kterého uvádí do života s médii – ukazuje mu např., jak využívat tablet nebo počítač. Matka absolvovala odborné učiliště, pracuje jako kuchařka ve školní jídelně. Médii příliš neholduje, Julie zmiňuje, že používá pouze mobilní telefon (ačkoliv lze odhadnout, že bude využívat také televizi a rádio). Otec rovněž vystudoval odborné učiliště a nyní působí jako zedník. Podle Julie využívá počítač, tablet a mobilní telefon.

Julie sama vlastní notebook, mp3 přehrávač, mobilní telefon a tablet, které využívá pro školní přípravu, pro psaní si s kamarády nebo pro zábavu. K dispozici má také televizi, která ale během rozhovoru nebyla rozvíjeným tématem.

Ze školního prostředí Julii příliš neznám, je to spíše nenápadná dívka, která se necítí být příliš přijímána spolužáky. Ve třídě zažívá pocit osamělosti. Dobrou kamarádku má mimo školu – na volejbale, kterému se věnuje ve svém volném čase. Ukázalo se, že pro tento její kamarádský vztah je velmi důležitá možnost využívat média – konkrétně Skype, jehož prostřednictvím prohlubuje své kamarádství a zároveň díky takto zprostředkovaným kontaktům překonává náročné životní situace.

Rozhovor s Julií nebyl informačně příliš bohatý, jako by mu něco scházelo. Důvodem je pravděpodobně to, že Julie mohla počítač a internet začít využívat až v pozdějším věku (v porovnání s ostatními dětmi, se kterými jsem hovořila) – až v páté třídě, kdy rodiče tyto nástroje pořídili do domácnosti. Zdá se ale, že je možnostmi médií velmi nadšená, chce je využívat a aktivně se o to snaží. Její povídání je zároveň dobře strukturované. Spontánně zmiňuje možnost využívání médií pro školní účely – PowerPointovou prezentaci například připravuje raději než papírový referát, pro výukové potřeby vyhledává mnoho informací.

Důvodem, proč jsem s Julií vedla rozhovor o jejím používání médií, bylo doporučení vyučujících. Ti byli přesvědčeni o tom, že Julie dokáže s médii pracovat dobře. To rovněž nasvědčuje tomu, že v mnohých dovednostech pravděpodobně předčí spolužáky a média bude využívat s jistou lehkostí. Nebo že se její užívání zaměřuje na ty dovednosti, které jsou využívané v kontextu formálního vzdělávání. Učitelé tak nemusí po-

střehnout, že Julie v některých oblastech nakládání s médii není tolik zdatná, jako její spolužáci – prostě proto, že ve škole není příležitost k tomu, aby se toto projevilo.

Důležitými tématy, která se v průběhu našeho vyprávění opakovaně objevovala, byl způsob osvojování si práce s médii, významné postavení rodiny a role táty, který Julii mnohé vysvětluje. Nezastupitelná role kamarádů a jejich doporučení a význam vztahů s kamarády.

Zajímavé se zdá být, že Julie mnohokrát konstatovala, že už si nevzpomíná (jak začala pracovat s konkrétním nástrojem) – zdá se to být v rozporu s tím, jak krátkou dobu vlastně média využívá. Zřejmě jde o něco, čemu není potřeba věnovat mnoho pozornosti, proto si nepamatuje, jak se s daným nástrojem seznámila, spíše si uvědomuje varianty, jak jednotlivé nástroje využívat.

5.2.3.3 Koumák

Chlapec, v době rozhovoru měl 13 let a 4 měsíce a navštěvoval 7. třídu. Pochází z úplné rodiny. Má o čtyři roky mladšího bratra. Matka vystudovala střední školu zemědělskou, nyní pracuje v České Rafinérské. Podle Koumáka využívá mobil, počítač a televizi. Otec vystudoval střední školu a nyní řídí nákladní vozidla pro mrazírenskou společnost. Využívá televizi a telefon. Sám Koumák vlastní mobil, počítač a PSP, doma využívá také televizi a Playstation 2. A to k zábavě, vyhledávání informací a sledování dokumentů.

Jde o nenápadného, bezproblémového a bystrého chlapce, který dobře vychází se spolužáky a kterému se také daří v učení. Zároveň se však nijak aktivně nezapojuje do školního života (např. coby člen školního parlamentu nebo peer skupiny).

Koumák využívá média z velké části jako příležitost věnovat se ve větší míře svým koníčkům. V průběhu rozhovoru mnohokrát rozvíjí téma toho, jak se prostřednictvím médií učit novým znalostem a dovednostem. V souvislosti s tím hovoří o tom, jakým způsobem vyhledávat a získávat informace a jak je důležité všimnout si kvality používaných zdrojů.

Dalším významným tématem je oblast bezpečnosti při práci s médii a rizika rozvoje závislosti na médiích. Zároveň vyjadřuje své nepochopení tomu, že je něco podobného vůbec možné. Tato oblast se objevuje mimo jiné ve chvíli, kdy hovoříme o využívání médií ve škole. Tehdy Koumák klade otázku, k čemu by to bylo užitečné, využívat média ve škole v masivní míře – zda by to skutečně bylo užitečné.

Mnohokrát zmiňuje také oblast mezilidských vztahů – vnímá ji jako velmi důležitou a říká, že prostřednictvím médií se můžeme učit, jakým způsobem realizovat interpersonální vztahy. Zdůrazňuje potřebu vzájemné tolerance. Na druhou stranu se spíše vyhýbá jejichžití v on-line prostředí.

5.2.3.4 *Studentka*

Dívka, která měla v době našeho rozhovoru 11 let a tři měsíce, navštěvovala 5. třídu a připravovala se k přijímacím zkouškám na 8leté gymnázium (kam byla posléze přijata). Pochází z úplné rodiny, má dvě starší sestry (21 a 27 let). Matka vystudovala střední školu ekonomickou, nyní je v domácnosti. Dle slov Studentky aktivně využívá notebook, mobil, iPad, mp3 a televizi. Otec vystudoval střední školu stavebního zaměření, nyní má stavební firmu. V očích Studentky umí využívat všechny dostupné digitální technologie, dovede je také opravit.

Studentka sama vlastní notebook a iPad; z dalších typů médií, které má k dispozici, jmenuje televizi, počítač a fotoaparát. Říká, že notebook využívá k hraní her (Howeaters, The Sims, Granny Smith), vytváření prezentací v PowerPointu, prohlížení fotek, pouštění písniček a filmů a k přístupu na internet. iPad pak využívá k hraní her, přístupu na internet, stahování a četbě knih a ke stahování obrázků.

Ze školního prostředí ji znám jako snaživou a pilnou žákyni, která díky možnostem rodičům hodně cestuje, navštěvuje exotická místa (např. Kubu). Zároveň jako by jí někdy scházelo obyčejné přijetí, které může být přebito ambicemi rodičů. Ve třídě byla vždy oblíbená, ke konci docházky na ZŠ se však její pozice začala proměňovat (spolu s jejím chováním, v němž se promítalo očekávání odchodu na gymnázium). Bývala vždy dobrou kamarádkou Siminky, jejich vztah se však, rovněž s blížícím se odchodem na gymnázium, měnil.

Ve vyprávění Studentky se objevovala řada protichůdných informací, resp. protichůdných projevů chování – např. samostatné chování Studentky vs. její závislost na tom, jaké podněty a pravidla nastaví táta; konzervatismus (dívat se pouze na filmy, které už velmi dobře znám) a naproti tomu touha objevovat a zkoušet nové věci, dosahovat nových zážitků... Významným momentem zmiňovaným opakovaně v rozhovoru byla také jakási závislost na tom, jak přístup k médiím nastaví táta, ale zároveň velká svoboda v hledání různých cest k naplňování vlastních přání. Do hry významně vstupuje rovněž sestra, která hraje roli inspirátora a zprostředkovatele nových podnětů.

Studentka se v průběhu rozhovoru nezmínila o tom, že prostřednictvím médií vytváří své vlastní knihy, věděla jsem to díky rozhovoru se Siminkou.

Od celého rozhovoru jsem měla velká očekávání, věděla jsem totiž, že Studentka je aktivní uživatelkou médií. Nicméně rozhovor pak probíhal jaksi „plytce, povrchně“. Jako by bylo potřeba překonat jakousi zeď, kterou si Studentka kolem sebe vystavěla, a zároveň nebylo možné najít způsoby, jak onu zeď překonat. To bylo v rozporu s mými očekáváními i představou toho, jak by mohl vypadat rozhovor s nastávající gymnazistkou, i v rozporu se zkušenostmi z každodenních setkání. Možných vysvětlení se nabízí několik: zhoršené podmínky při vedení rozhovoru (např. jeho půlení – rozhovor proběhl z organizačních důvodů ve dvou částech, mezi kterými uběhla asi jedna hodina), přítomnost kognitivních obran na straně Studentky, potřeba chovat se coby budoucí gym-

nazistka jinak než doposud, kontext rozhovoru, který mohl vyvolat různé obavy na straně dívky aj.

5.2.3.5 *Individuální odlišnosti „Hodných školáků“ v přístupu k médiím*

Siminka je ve svém uchopování médií výrazně ovlivněna normami nastavenými tátou, se kterým také konzultuje řadu dílčích kroků. Jen malou (v podstatě žádnou) roli v jejím životě s médií naopak hrají vrstevníci. Siminka se nechává inspirovat podněty z okolí, které uchopuje po svém, a které následně rozvíjí. Věnuje se sama sobě, vlastním tvůrčím nápadům, které jsou ovšem velmi soukromé a které s nikým nesdílí.

Julie je v užívání médií novickou. Možná právě proto volí odlišnou cestu jejich uchopování – jen v omezené míře věnuje svůj čas hraní, většinou pracuje na školních přípravách. Média jsou pro ni zároveň nástrojem komunikace s kamarády z reálného světa, se kterými je však obtížné se setkat. Při jejím vstupu do světa médií ji doprovází táta a strýc, případně kamarádka – ti všichni jí poskytují oporu. Ona sama občas požádá o pomoc také paní učitelku, ve které (resp. v jejím způsobu práce s médií) vidí vzor.

Koumák je ve svém pohledu na média značně střízlivý, až kritický. Mnohdy se táže, jak je možné, že některé děti v prostředí médií dělají konkrétní činnosti ve velkém časovém rozsahu. Tohoto odstupu a tážení se je schopen mj. díky tomu, že dokáže s médii nakládat relativně efektivně. Jsou pro něj především zdrojem poznání a nových informací.

Studentka je skrze média v kontaktu se svými reálnými kamarády, výrazně se přitom nechává vést tátou, který definuje naprostou většinu pravidel vztahujících se k užívání médií. Věnuje se hraní her, interakcím s kamarády a přípravě do školy. Při své práci se mnohdy opírá o vzor, kterým je jí paní učitelka a její způsob přípravy prezentací.

Představitelé **typu HODNÝ ŠKOLÁK** jsou si **podobní** v tom, že se médií nenechávají pohltnout, udržují si od nich odstup. Zároveň je jejich způsob uchopování médií výrazně strukturován rodiči a jejich postoji. Přijímají tedy pravidla definovaná vnějšími subjekty (rodiči a školou) a snaží se je co možná nejpečlivěji dodržovat, jsou tedy ve svém přístupu výrazně konformní. Dokážou být zároveň hraví a kreativní, ale pečlivě si hlídají vymezené hranice a dbají na to, aby je nepřekročili. Ačkoliv se všichni věnují hraní her, klíčovým tématem při rozhovoru je pro ně využívání médií pro osobní růst, pro školní vzdělávání. Všichni (kromě Koukama) sami sebe vnímají jako nezkušené uživatele, kteří potřebují výraznou (zejména technickou) podporu ze strany dospělých.

Hodní školáci **se** od sebe **liší** v tom, jaký leitmotiv rámuje jejich vyprávění. Pro Julii je to příležitost setkávání se vzdálenými přáteli, pro Koumáka reflexe rizik plynoucích z používání médií a nepochopení toho, jak se děti mohou potýkat s podobnými obtížemi. Pro Siminku experimentování v médiích – zkoumání života i svých vlastních zájmů.

Pro Studentku pak setkávání se spolužáky v mimoškolním čase a příprava na další studium.

5.3 Shrnutí

Každé z dětí **uplatňuje** při uchopování médií svůj **individuální způsob**, který je výrazně ovlivněn jeho osobností, hodnotami předávanými rodiči, materiálními možnostmi jeho rodiny, širším sociálním kontextem (normy sdílené v rodině i mezi kamarády), vlastními koníčky a aktuální situací (řešené životní obtíže; úkoly a cíle, kterých chce dítě aktuálně dosáhnout aj.). U každého z vypravěčů tak sledujeme jakýsi **leitmotiv** – klíčové téma, ke kterému se v průběhu celého rozhovoru opakovaně vrací, na které klademe důraz. Zároveň se ukazuje, že ve způsobu vstupování do světa médií a jejich uchopování existují určité **společné vzorce**. Především, média jsou pro naprostou většinu dětí přirozenou součástí života a je **zbytečné** (a vlastně i nemožné) **odlišovat život s médii a bez médií**. Všechny děti využívají média pro zábavu (zejména hraní her), s oblibou sledují videa na YouTube.

Děti velmi **podobným způsobem vstupují do světa médií** a volí **podobné strategie v momentě, kdy se učí ovládat dílčí nástroje**. Důležitou roli přitom hrají rodiče, sourozenci, další příbuzní a kamarádi, kteří přinášejí podněty, tipy, ukazují a zaučují dotyčného. Ten s jejich podněty mnohdy experimentuje, zkouší různé postupy, zpravidla za využití metody pokus – omyl. A postupně se přibližuje k naplnění vlastní představy o výsledku.

Určitou **míru podobnosti** v uchopování médií lze najít **v rámci jednotlivých typů**:

- **Hráči** kladou kromě uvedeného (tj. média jako běžná součást života a jejich využívání pro zábavu) velký důraz na téma **rizik spojených s užíváním médií** a jejich předcházení. Může jít o zkušenost nabytou v průběhu hraní her a zužitkovanou tak, že Hráči dokážou bezpečněji zacházet s médii. Pak by to znamenalo, že **skrže spontánní a nestrukturovanou hru a zábavu v médiích rozvíjejí jednu z oblastí mediální gramotnosti**.
- Pro **Kreativce** je společná snaha **uchopovat média aktivně a využívat je tvořivým způsobem** (ovšem každý z nich je přitom veden zcela odlišnými motivy a snaží se skrže aktivní využívání médií dosáhnout jiného cíle). Mezi Kreativci panuje shoda také v tom, jaký **důraz** kladou **na kategorii Sociální kontext** (byť v rámci jednotlivých kódů jsou opět patrné odlišnosti).
- Ve vyprávění **Hodných školáků** je patrný **výrazný vliv rodičů** (role rodičů se jako významná ukazuje u všech dětí, u Hodných školáků však byla zdůrazňována). Neopominutelný je rovněž **důraz na definování, přítomnost a dodržování pravidel**, která strukturují průběh nakládání s médii a zároveň pomáhají předcházet vzniku a rozvoji případných obtíží. Média jsou pro Hodné školáky **příle-**

žítostí učit se, rozvíjet se, osvojovat si znalosti a dovednosti související mj. se školou a formálním vzděláváním. Při tom všem je nápadná **schopnost odstoupit od médií**, nenechat se jimi strhnout, ale vnímat je pouze jako nástroj, který může být užitečný, ale který nemá sám o sobě být hybatelem veškerého dění.

Zároveň se ve vyprávění dětí objevovala celá řada **témat, na která nelze nahlížet v rámci popsanych typů uživatelů**. Pro některé děti byla naprosto klíčová, jiné o nich hovořily v náznacích, některé vůbec. Šlo např. o **definování vlastní identity a hledání odpovědi na identitní otázky**. Některé z dětí o svém hledání hovořily explicitně. Např. Šikula jasně popisovala, jak vnímá svůj osobní růst, reflektuje jej, vrací se k otázkám a tématům, kterými se zabývala i dříve, a porovnává je se současným stavem. Podobně RedAnt jasně definuje svou identitu – chce být (a vnímá se) jako ten, kdo dokáže vytvořit populární a oblíbené video. Má vytvořenou vizi svého „já“, které chce dosáhnout – být slavným youtuberem. Drobek a Kameraman naznačují to, jak vnímají sami sebe a své „já“, mezi řádky. Z jejich vyprávění je patrné, že chtějí být úspěšnými uživateli médií, kteří je dokážou velmi efektivně ovládat. Brácha nepopisuje své ideální já – svou vizi. Ale ukazuje, kým je a jaké hodnoty jsou pro něj důležité. Na druhou stranu např. Studentka je v otevírání a vysvětlování témat souvisejících s definováním sebe sama a svého já značně opatrná, ze společného vyprávění je patrná její touha dostat se na gymnázium a stát se studentkou. Ostatní zůstává skryto.

Děti se vracely také k tématu **příslušnosti k sociální skupině**, které se vynořovalo v několika různých rovinách: a) mohlo jít o **vyprávění o referenční skupině** – o snaze něčeho dosáhnout a někam patřit (např. Kameraman popisuje svou snahu dostat se do programu YouTube, který by mu zajistil určitý sociální status); b) děti popisovaly **sociální normy, které je potřeba přijmout**, aby se mohly stát součástí určité sociální skupiny (Nudař vypráví o tom, že je lepší hrát hry s druhými, proto hraje i hry, které jej nebaví – ale může se jim věnovat s kamarády); c) tematizována byla také **možnost odmítnout sociální normu** a přijmout to, že se nestanu součástí určité skupiny (např. Koumák vysvětluje, že nevyužívá Facebook).

Zajímavé je sledovat, jak děti při práci s médii **experimentují**. Toto jejich experimentování je patrné u každého z nich. Každý ovšem experimentuje **v různých kontextech**, za využití **rozličných mediálních nástrojů** a **s jiným cílem**. Někdo experimentuje **v rámci hry**, zjišťuje, co vůbec hra umožňuje a následně experimentálně ověřuje různé možné kroky, které lze realizovat pro dosažení herního cíle. Jiné děti experimentují **v rámci své tvořivé produkce** – ať již jde o experimentální zpracování určitého tématu nebo experimentování s dílčím nástrojem a testování jeho možností. Ačkoliv děti experimentují v jiném kontextu, **plní jejich experimentování stejné funkce a děti touto cestou získávají podobné zkušenosti**. Podobná činnost (experimentování nebo např. tvoření) může zároveň být vedena zcela **odlišnými motivy**. Např. Drobek a Kameraman se věnují mediální tvorbě proto, že je zajímavá práce s mediálními nástroji. Kameraman

by se jí chtěl jednou věnovat dokonce profesionálně. RedAnt vytváří mediální produkty ve snaze vydobýt si slávu a popularitu. Šíkula a Siminka tvoří pro radost z tvorby samotné. Motivy jsou tedy odlišné, realizovaná činnost je podobná (tvorba).

Náhled na děti a jejich individuální způsob uchopování médií přináší možnost sledovat jak individuální trajektorie, tak porovnávat trajektorie dětí mezi sebou, případně je typizovat. Někdy takový postup není možný a může vést k tomu, že dochází k přehlížení témat, která děti ve svém vyprávění naznačily. Případně že pohled na ně je roztržštěný. Proto bude v další kapitole věnován prostor právě pohledu na jednotlivá témata a jejich podrobné analýze.

6 Život dětí v médiích

Předchozí část si kladla za cíl popsat individuální zvláštnosti a specifika ve způsobech, jakými děti uchopují média, a typizovat je. Cílem následující části je nahlížet na výzkumný materiál v obecnější rovině, hlouběji **zkoumat jednotlivé kategorie a kódy**, všimnout si **proměn daného jevu** a porovnávat charakteristiky popsaných jevů s psychologickými fenomény a teoriemi.

Text se opírá o jednotlivé kategorie a kódy, které byly pojmenovány v rámci otevřeného kódování. Pozornost však není věnována každé z oblastí. Důvodem je jejich subjektivně vnímaná významnost pro proces analytické práce a porozumění kultuře dětí. Řada jevů byla rovněž dostatečně podrobně zachycena a popsána v rámci předchozí kapitoly. Pozornost bude proto postupně věnována těmto tématům:

- procesu osvojování práce s médii, obsahu užívání médií a dovednostem, které si děti touto cestou osvojují;
- vzájemnému ovlivňování a prolínání toho, co děti prožívají v on-line a off-line prostoru;
- vztahu mezi osobnostními charakteristikami a vývojovými potřebami dětí a jejich chováním v mediálním prostoru;
- fenoménu pravidel, která předepisují dětem dospělí nebo společnost, ale také pravidlům, která si děti vytvářejí samy a následně je sdílejí, případně se musí potýkat s důsledky jejich porušování;
- médiím a mezilidským vztahům, specificky:
 - fenoménu fanouškovství, vnímání publika a práce se zpětnou vazbou,
 - roli rodičů v dětském nakládání s médii,
 - vlivu médií na kvalitu vrstevnických vztahů;
- vzájemným vztahům školy (formálního vzdělávání) a médií, roli médií ve formálním vzdělávání (z pohledu žáků).

6.1 Jak se děti učí pracovat s médii a jak přitom rozvíjejí vlastní mediální gramotnost

Následující část bude věnována tomu, jak se děti učí pracovat s médii – jaké vlivy tento proces ovlivňují, jaké strategie děti volí a jaké dovednosti si skrze svou práci s médii osvojují.

6.1.1 Jak ovládnout svět médií

Z rozhovorů vyplynulo, že děti využívají **několik klíčových způsobů, jak si osvojit dovednost nakládání s médii**. Jde přitom o kombinaci působení několika odlišných vlivů a následně realizovaných kroků:

- vnímání **podnětů, které následně iniciují proces učení** – jde tedy o soubor doporučení, kterými druzí častují konkrétní dítě nebo o působení vzoru, ke kterému se dítě vztahuje;
- **přímé učení druhými** – kamarády, sourozenci (v analyzovaných rozhovorech jde zpravidla o starší sourozence), rodiči;
- **vlastní iniciativu dítěte**, které je samo aktivní, snaží se napodobovat druhé nebo vyhledané návody, experimentuje s dílčími nástroji – učí se tedy samo.

Důležitou roli přitom hraje také **kontext, ve kterém dítě žije a pohybuje se – postoj rodičů k médiím a jejich socioekonomický status**, které ovlivňují konkrétní míru vybavenosti médii v rodině, a také **obsah a struktura okolního prostředí**, které specifickým způsobem vytvářejí příležitosti k setkávání s mediálními nástroji a mediovanými obsahy.

6.1.1.1 Podnětné prostředí

Média jsou **předmětem každodenních rozhovorů dětí**. Ty si mnohdy navzájem doporučují nástroje, které je v nedávné době zaujaly. Tato doporučení se stávají podnětem k tomu, aby dítě po příchodu ze školy domů usedlo k počítači a vyhledávalo doporučené zajímavosti:

KO: Třeba o tom vyprávějí děti ve škole, že je to dobrý, tak se na to kouknu.

N: Nebo když mi někdo řekne „hele, pusť si tadyhle tu písničku, je dobrá“ tak si ji pustím nejdřív na YouTube a pak si ji kdyžtak stáhnu.

D: Vždycky někdo to objeví a dál to publikuje třeba ve škole. „Jó, to je super. To si musíš zkusit.“

Děti tedy „nasávají“ podněty z okolí. Je ovšem jen na nich, zda je využijí nebo nechají být.

Dalším z podnětů je **působení vzorů**. Explicitně o nich hovoří jen několik dětí, zdá se tedy, že vědomé vyhledávání vzorů a reflektování jejich práce není typickým způsobem sbírání podnětů pro práci. Aniž by o druhých děti přemýšlely jako o vzorech, spontánně hovoří o tom, kdo a proč je jim inspirací. Pro mladší děti je takovým vzorem často paní učitelka: „*Naše paní učitelka třídnila na tu vlastivědu. Ona si to taky dělá a pak nám to třeba ukazuje, když to někdo nemá, to svoje. Taky tam má nějaký ty důležité věci.*“ (ST). Touto cestou si děti zvnitřňují strukturu PowerPointové prezentace. Mnohdy je osloví

také forma prezentace a tážou se, jak by mohly pracovat podobným způsobem: „No, paní učitelka má hezký prezentace, tak tý jsem se zeptala, jak se to, určitou věc tam měla, tak jsem se jí zeptala, jak se to dělá, protože se mi to líbilo, že bych to taky chtěla, tak mi to vysvětlila.“ (J). Pro starší je pak vzorem jiný uživatel médií, který je v některé oblasti činností vnímán jako velmi dobrý – umí třeba skvěle natáčet videa nebo získal velmi mnoho fanoušků – povedlo se mu dosáhnout cílů, které si vytyčuje samo dítě, a tím se pro něj stává inspirací:

RA: Tak já jsem to zkoušel s lidma, co jsou víc na YouTube slavnější než já, který maj' větší zkušenosti. A tak jako poradil mi někdo, no.

V: A jaks to udělal? To jsi jim někde napsal? Nebo...

RA: Ne. Třeba já zkontaktuju, ted'ka si píšu s jedním klukem, který má 22 000 fanoušků na YouTube. A ten mi třeba radí, já nevím, v něčem. Protože on má 69 kontaktů na Skypu. Má 22 000 fanoušků. A já jsem mezi nima. Takže jsem rád, že si s ním můžu někdy dopisovat.

Dítě tedy sleduje činnost významných druhých (ať již vrstevníků nebo dospělých), kteří mu svou prací s médii (v některém aspektu) imponují a snaží se napodobit jejich práci – přiblížit se jejich mistrovství.

Barron (2006) hovoří o tomto kontextu (podnětné prostředí, sledování dovedností druhých) jako o **prostředí k učení** (learning ecology). To je dáno charakteristikami fyzického i virtuálního prostředí, které **nabízí příležitost k učení**. Každý učební kontext je tedy ovlivňován aktivitami, kterých se dítě účastní, dostupnými materiálními zdroji, mezilidskými vztahy a interakcemi z nich plynoucími (Barron, 2006, s. 195). Tak je tomu také u dětí, se kterými jsem vedla rozhovory – **v jejich specifických materiálních podmínkách, na základě interakcí s druhými a vnímání okolních podnětů reagují svým osobitým způsobem na všechny tyto proměnné a uchopují mediální nástroje takovým způsobem, jaký jim umožňují jejich aktuální kompetence**. Tím, že s médii nakládají, zároveň prohlubují vlastní schopnosti pracovat s nimi, a to buď sami, nebo za podpory druhých.

6.1.1.2 Když učí druzí

Nezastupitelnou roli při osvojování práce s médii hrají druzí lidé, mnohdy **kamarádi**. Nejen, že si děti společně vyprávějí o médiích, zároveň si **ukazují, jak s nimi pracovat**:

BU: No, já jsem to vůbec neuměla. Ale já myslím, že mě v tom hodně naučila jedna kamarádka. Ve třetí třídě jsem se začala hodně bavit s jednou holkou a ona ke mně často jezdila. A když jsem si udělala ten Facebook, tak jsem ničemu nerozuměla a ona mi to postupně vysvětlovala.

N: *Vono mi to se nepodařilo a kámoš mi s tím pomoh', von to umí trochu líp postavit. No tak von mi řek' „tadyhle to máš špatně“, tak mi to jakoby opravil. A když mi to opravil, tak už jsem to sám dodělal.*

KA: *No, kamarádi asi taky od začátku, třeba ve škole, když jsme se bavili, tak jsme se o něčem bavili a já že to má takhle někdo udělaný a já jsem se zeptal, jak to udělal a on mi to vysvětlil všechno.*

Specifickou úlohu v procesu učení hrají **sourozenci** (zpravidla starší), kteří **vytvářejí prostředí práce s médii v domácím prostředí** (mladší sourozenec pozoruje, co a jak ten starší dělá): „*Já to umím po Kubovi, protože Kuba s tím uměl hodně pracovat, já ne, protože von s tím nejdřív pracoval náš nejstarší bratr Standa, potom se to naučil něk i Kuba a já jsem se to naučil vod nich.*“ (BR). Sourozenci zároveň vysvětlují a ukazují, jak pracovat s médii: „*On mi říkal, že takhle se to dycky udělá složka, do tý se to dá a pak se tam dá ten kabel a to se otevře v tom počítači. Takže mě to vlastně naučil brácha.*“ (BU).

Někdy se do role učitelů dostávají také **rodiče**: „*Máma nám pomáhala, abysme se v tom zorientovali.*“ (KO). Ty je možné je (podobně jako sourozence) nejprve pozorovat při práci a posléze se nechat vést: „*Já jsem se nejdřív koukal, potom jsem to pomalu začal zkoušet. On [táta] mi radil trošku. A teď už to dělám bez něho.*“ (A)²⁸.

Vrstevnícké učení, které je pro proces osvojování práce s médii typičtější, bývá (dle M. Ita a jeho kolegů, 2008, s. 11) motivováno dvěma zájmy: **zájmem o prohlubování vrstevníckých interakcí** a **zájmem o média** jako taková. Důrazem na vrstevnícké vztahy dochází k rozvoji osobnostně-sociálních kompetencí. Děti se učí jednat s vrstevníky i dospělými, prostřednictvím médií prožívají romantické vztahy, učí se zpracovávat podněty druhých a reagovat na ně. V médiích samotných (které jsou vlastně artefakty) je zakotveno toto vzájemné učení, které je nezbytné a vede k porozumění médiím (ale také sociálním vztahům). **Proces osvojování práce s nimi a jejich následné využívání tedy umožňují rozvíjet jak kompetence mediální, tak sociální.**

6.1.1.3 Sebe-učení

Důležitou součástí procesu osvojování práce s médii je situace, v níž **se dotýčný sám učí jednotlivým postupům**. Tomu mnohdy předchází pozorování někoho druhého:

A: *Tak já jsem ho objevil od táty, že on ho docela dost často používá. Tak jsem to vyzkoušel a dobrý.*

TK: *Pak jsem tomu začala něk rozumět, protože strejda tam vždycky hrál hry. Já jsem na to vždycky něk koukala.*

²⁸ Roli rodičů v tom, jak děti nakládají s médii, bude podrobněji věnována kapitola 7.6.3.

Po **pozorování** následuje fáze, v níž dítě samo **zkouší** jednotlivé postupy. Pracuje metodou **pokus – omyl**, mapuje užitečnost jednotlivých funkcí. Průběžně vyhodnocuje realizaci dílčích kroků a zpřesňuje je. Mnohdy průběh práce porovnává s doporučeními dostupnými na internetu: „*Tak já jsem si otevřela i internet a ještě v tom PowerPointu jsem si to tam prohlídla. Jako že jak se mění barva ty obrazovky, jak se zvětšují a zmešují písmena. Jak se tam vkládají různé ty obrázky a takhle.*“ (ST). Jde tedy o **experimentování s nástroji**, které **není vedené** nějakým **záměrem**. Děti testují jednu funkci za druhou a pozorují efekty jejího používání. Tak se dozvídají, jak lze s konkrétním nástrojem pracovat: „*Vždycky něk kliknu a když zjistím, že to není to, co si myslím, tak klikám dál.*“ (D). Toto **experimentování** probíhá **v rámci konkrétního kreativního procesu** nebo může být **cílem samo o sobě**. Tzn., že „experimentátor“ zahajuje tvůrčí proces se záměrem zkoušet a zjišťovat. Jeho snahou není vytvořit produkt, který by pro něj měl tvůrčí a estetickou hodnotu, jeho snahou je seznámit se s konkrétním nástrojem nebo postupem: „*Já jsem hlavně, já jsem ani ty stránky nezačínal s tím, že bysem je chtěl dát na internet. Já jsem si hlavně zkoušel všechny ty techniky a všechno.*“ (KA). (Podobně o experimentování s nástroji, které je cílem samo o sobě, hovoří Mizuko Itō a kol., 2009, s. 24.)

V průběhu práce s médii si děti mnohdy **uvědomují, že nemají k dispozici dostatek informací, které posléze vyhledávají**. Kameraman popisuje svou zkušenost, kdy nejprve při sledování videí na YouTube, zaslechl informaci o autorských právech. Postupem času, když chtěl sám začít natáčet svá videa, uvědomil si potřebnost hlubšího přehledu o dané problematice: „*Takže to jsem sledoval a ty autoři se tam občas zmínili, že třeba když hrál nákou hru a hrála tam písnička, on řekl že doufá, že nebude pod autorskýma právy ta písnička. Že by mu to YouTube zakázalo. No a samozřejmě že jsem teda potom už od nich tak něk věděl, co to znamená. A když jsem sám začal nahrávat, tak jsem si to musel zjistit, abych neporušil nějaký ty zásady toho YouTube.*“ (KA).

Užitečným zdrojem informací jsou videonávody, které děti hojně využívají. Někdy je přístup k nim velmi snadný, Siminka hovoří o sledování návodů k hrám na YouTube: „*Taky jsem se potom ještě koukala na YouTube, jak se hraje ten Minecraft. A tam byly různé rady.*“. Některé z dětí hledají informace týkající se složitějších jevů: „*Ted'kom nedávno jsem viděl návod od youtubera, kterej dělá návody nebo točí se okolo toho amatérskýho točení filmů. Takže přesně jakoby pro mě - dělá různé návody, jak si udělat levný osvětlení a tak. A byl tam právě i návod na nějaký matematický triky k videím. Jak vypočítat za třeba... Protože když se používá třeba dvojitéj systém natáčení zvuku, to znamená, že je jedno zařízení jako diktafon a druhý foťák, který taky natáčí zvuk přímo do toho videa, a diktafon natáčí do svých vlastních souborů. Tak tam třeba popisoval, jak vypočítat, o kolik vlastně zpoždit ten zvuk z toho mikrofonu, aby to sedělo na ten obraz, protože světlo je rychlejší než zvuk.*“ (KA).

Učí-li se **dítě pracovat s médii samostatně**, mnohem výrazněji (než je-li vedeno vrstevníkem) **postupuje intuitivně, metodou pokus – omyl a experimentuje** – což jsou typické postupy učení používané dětmi, pokud se učí pracovat s médii. (Viz také Buckingham, 2007, s. 100 nebo Livingstone, 2002, s. 233.)

6.1.1.4 Shrnutí

Děti z výzkumného vzorku využívají **pro vlastní osvojování práce s médii kombinaci různých postupů**. Typicky jde o **reakci na podněty z okolí** (včetně doporučení druhých), která je podpořena **radou druhých** – kamarádů, sourozenců či rodičů. Někdy mají děti k dispozici další osoby, které je přímo instruují, probíhá tzv. **vrstevnické učení**. Jindy **experimentují**, postupují **metodou pokus – omyl** a samy se snaží osvojit si dovednosti pro práci s médii.

Podobně způsoby učení se ovládat média kategorizuje **Buckingham**. Hovoří o **třech cestách, kterými se děti učí používat média**: 1) metodou **pokusů a omylu**; 2) **objevováním** (explorací), experimentováním a hrou; 3) **spoluprací s ostatními** – v on-line i off-line prostředí (Buckingham, 2007, s. 100). **Livingstone** (2002, s. 233) zdůrazňuje **používané metody** (resp. formy) **učení**: učím se tím, že to dělám („**learning by doing**“), „**just do it**“ (prostě to udělat, příliš nezkoumat možnosti), **intuitivní postup**, metodu **pokus – omyl, experimentování**. Zmiňuje také význam vrstevníků, kteří se stávají neformálními učiteli. Itō a kol. (2008, s. 26) zdůrazňují **sociální kontext procesu učení** se pracovat s médii – vysvětlují, že **experimentování s médii je ponořeno do sociálního kontextu** tím, že děti sdílejí s vrstevníky svůj zájem o média.

Toto **učení** probíhající informálně, v každodenním kontextu, je **motivováno zájmem dětí o média**. Často se odehrává v sociálním kontextu, kdy je dítě zaučováno vrstevníky, považovanými za **experty v určité kulturní praxi** (učí se tedy ve „společenství praktik“, stává se jejím učněm). **Učení se práci s médii splývá s jejich praktickým užíváním**. Probíhá **spontánně, bez záměru** (tzn. definovaného didaktického cíle), vždy v určitém kontextu. Dovednosti, které si děti osvojí v určitých souvislostech, jen těžko využívají v souvislostech dalších – danou dovednost si musí osvojit vždy v novém kontextu. To se děje proto, že informální učení není dekontextualizované, abstraktní, ale je naopak velmi konkrétní a praktické. (Viz Buckingham, 2007, s. 113; Resnick, 1987; Štech, 2003; Štech, 2006.)

Právě proto je pro děti velmi obtížné spontánně odstoupit od konkrétních praktických činností realizovaných v prostředí médií a s médii a provést abstraktní úvahu o tom, jaké dovednosti si skrze práci s médii osvojily. To je ovšem potřeba mít na mysli, pokud po dětech žádáme, aby dovednosti získané informálně využívaly ve formálním vzdělávání (resp. v jiných kontextech, než ve kterých si mediální dovednosti osvojily).

6.1.2 Mediální gramotnost

Mediální gramotnost je jednou z gramotností, která patří mezi tzv. kompetence pro 21. století (viz např. Horton, 2008, s. 3-4). Vzhledem k její vnímané významnosti je v rámci formálního vzdělávání kladen stále větší důraz na její rozvoj. Pojetí výuky a vzdělávání v oblasti mediální gramotnosti se přitom v rámci jednotlivých států liší a proměňuje se současně s tím, jak se vyvíjí chápání mediální gramotnosti jako takové. Buckingham (2007, s. 143-147) popisuje přístup k výuce k mediální gramotnosti ve Velké Británii, kde je stále větší důraz kladen na její komplexní pojetí. Nemá jít pouze o to, jak děti ochránit před potenciálními riziky spojenými s užíváním médií, nebo o nácvik ovládání dílčích nástrojů a rozvoj technických dovedností. Je nezbytné vést děti k porozumění médiím, participaci v nich, a rozvíjet společně s nimi mediální kulturu, která je obklopuje. Popisuje, že mediální výchova by měla navazovat na znalosti a zkušenosti s médii, které si děti již osvojily (třeba ve svém volném čase).

Právě tomu, **jak je dětmi informálně**, skrze jejich každodenní interakce s médii, **rozvíjena mediální gramotnost** bude věnována následující kapitola. (Mediální gramotnost je přitom v této práci chápána jako soubor kompetencí, které dítě potřebuje pro to, aby dokázalo využívat rozličné mediální nástroje a dokázalo se pro jejich použití rozhodnout vzhledem k okolnostem. Aby bylo schopno rozumět mediální komunikaci a utvářet ji v různých kontextech. Aby bylo schopno vyhodnocovat původ a kvalitu mediálního sdělení a aby se dokázalo stát také jejich aktivním tvůrcem.)²⁹

Ve výpovědích dětí se opakovaně objevovalo několik oblastí mediální gramotnosti, kterým bude následně věnována pozornost: využívání dílčích mediálních nástrojů včetně jejich výběru vzhledem k okolnostem; vyhodnocování původu a kvality sdělení; bezpečné užívání médií; samostatnost v užívání médií a aktivní vytváření mediálních sdělení. Děti se ve svých výpovědích tedy spontánně zmiňují o všech oblastech mediální gramotnosti.

6.1.2.1 Využívání mediálních nástrojů

Skrze každodenní používání dílčích nástrojů se rozvíjí dovednost dětí využívat je, rozumět jejich struktuře a účelu. Na počátku jejich užívání stojí elementární schopnost – děti se učí, jak konkrétní program zapnout a s jakými funkcemi mohou pracovat:

BU: Když jsem začala natáčet na tom Frapsu, tak jsem se učila, kde se co zapíná.

ST: Třeba se naučím v tom PowerPointu, co tam můžeš různě dělat různý ty věci.

Třeba že si můžeš udělat nějakou pozvánku na tom. Že tam máš hodně těch aplikací...

²⁹ viz kapitola Metodologie, část Klíčové koncepty.

KO: No tak občas se třeba naučím, jak ovládat tu hru nebo jak ovládat ten internet a tak. Že prostě si najdu nějaký ty hry a pak třeba nastavení, a tak si to přenastavím, jak se mi to bude hodit.

Dovednosti dětí se mohou, zpravidla na základě vlastního zájmu nebo vedení okolí, prohlubovat. Děti např. vysledují, že pro to, aby konkrétní program dobře fungoval, je nezbytné zajistit určité podmínky:

V: A co třeba všechno umíš?

TK: Stahovat. Víím, že třeba nějaký aplikace, když se pustí přes Seznam, tak to nejde. A takovýhle.

V: A když se pustí jinak, tak to jde?

TK: No, když se pustí přes Google, tak to jde.

V: A co třeba? Měla bys nějaký příklad?

TK: To je trochu jinej příklad. Ale je Internet explorer a Google Chrome. A přes ten internet nejdou pustit filmy a přes ten Google jdou.

Skrze vlastní rozvoj **mohou děti dospět až k hlubšímu porozumění principům fungování jednotlivých nástrojů** a schopnosti upravovat je tak, aby co nejlépe sloužily konkrétnímu uživateli: „Ještě kdybych měl pořádně vysvětlit to randrovat, tak je to vlastně poskládání těch jednotlivých snímků, který vlastně, ten program vezme každou jednotlivou snímek a přidá do toho ty efekty a všechno co já jsem si vlastně tam navolil.“ (KA).

Zároveň s tím přichází **porozumění fungování jednotlivých nástrojů** (po technické stránce). Koumák např. vysvětluje: „No tak to – na tom PSP už jsem našel taky takový hry jako je World of Warcraft, ale nejsou zase takový propracovaný s těma úkolama. Protože to PSP taky nemá takovou paměť, aby to uneslo. A hlavně ta disketa jak je malá.“ Někdy je toto porozumění formulováno jednoduchým jazykem: „Ve vesmíru je radar, tak ten nás spojí, když bych potřeboval s někým rychle mluvit.“ (BR). Ukazuje však na schopnost rozumět fungování konkrétního nástroje.

6.1.2.2 Vyhodnocování původu a kvality sdělení

Média s sebou přinášejí **množství informací** a děti se s tímto množstvím musí umět **vyrovnat a nakládat** (resp. potřebují rozvíjet vlastní schopnost analyzovat množství informací, vyhodnotit to, které jsou důležité a které ne, které jsou součástí mediální gramotnosti). Z části pracují spontánně, rozhodují se podle toho, zda se jim nalezené informace líbí nebo nelíbí. Mnohdy jsou instruovány dospělými k tomu, aby vyhodnocovaly kvalitu nalezených informací. S těmito podněty a požadavky se vyrovnávají svým vlastním způsobem.

Ve **způsobu zpracovávání informací** je rovněž patrný jistý **vývoj**. Na jeho počátku stojí snaha najít to, co hledám – bez hledu na kvalitu zjištěného, jak o tom referuje Siminka:

V: Jak poznáš, že ta informace, ke které ses dobrala v tom výsledku, je ta správná pro tebe? Nebo naopak že to ještě není dost dobré a že musíš hledat dál? Teda, stává se ti to někdy?

SIM: No, ne.

V: Takže se spokojíš s tím, co ti vyskočí jako první nebo druhé?

SIM: No. Já jsem ráda, že jsem aspoň něco našla.

Postupně děti pracují paralelně s více zdroji, jak to popisuje Kameran: „*Takže jsem, první věc, co jsem udělal, už asi před tejdnem, než jsem natáčel tadyto video, jsem se díval na film o něm. Takže jsem z toho čerpal informace, potom jsem čerpal informace z anglický wikipedie, kde o něm byla informace o nějaký výstavě, potom že podporoval nějaký zajatce nebo co. A pak z té knížky taky, která je spíš teda obrázková, kde jsou obrázky těch děl. Ale je tam i něco textu. Takže jsem i z toho něco vzal.*“. A ověřují si pravdivost získaných informací:

V: Říkáš „nebyla to žádná černá stránka“, takže se orientuješ i v tom, co je legální...

D: No, orientuju se v tom, co je zákonný a co je nezákonný.

V: A to ses naučil jak?

D: To jsem si vyčet. Aji se o tom mluví prostě.

V: A protože se o tom mluví, tak tě to zajímalo?

D: Mhm.

Při **vyhodnocování užitečnosti** nalezené **informace** hraje významnou roli **zájem daného uživatele** a to, jak moc vyhledaný podnět naplňuje jeho vnitřní, subjektivní a jen těžko zachytitelná kritéria. Tuto zkušenost popisuje Airsofták: „*Kouknu se na to video a posoudím, jestli se mi to líbí nebo ne. Jestli se mi to líbí, tak se kouknu do toho popisku toho videa. Když tam není to, co potřebuju, tak to jdu hledat.*“.

Při **vyhodnocování zdroje** je významnějším argumentem, **jak moc daný zdroj naplňuje očekávání** a potřeby **uživatele**, než o jaký zdroj (z hlediska jeho kvality) se jedná: „*No, vím prostě, že tam je všechno, popisy. A já prostě najdu a kliknu na tu stránku, zjistím, že se tam nejedná nic o tý hře nebo co já potřebuju, tak jdu pryč a prohledávám ty stránky. Když to nenajdu, tak napíšu do vyhledávače úplně něco jinýho.*“ (KO).

Děti mnohdy využívají „**osvědčené**“ **zdroje** – **stránky**, s nimiž mají **dobrou zkušenost** a jimž důvěřují. Zde sbírají podněty o různých vyhledávaných tématech: „*Takže*

jako třeba z ČSFD³⁰, kde prostě si zjistím, že je to fakt dobrý film, že to má dobrou recenzi, tak si to stáhnou.“ (D). (Nevyjasněno ovšem zůstává, jak se to stane, že některý ze zdrojů získá nálepkou „osvědčený“. O tom jsme s dětmi nehovořili.)

Velmi zajímavý je **pohled dětí na Wikipedii jako prostor pro vyhledávání informací**. Opakovaně ji zmiňují jako první (a mnohdy také jediný) zdroj, ze kterého čerpají informace, např. při přípravě školního referátu: „Většinou, když máme nějaký referát do školy, tak většinou hledám třeba na Wikipedii. Někdy, když pro nějakou učitelku píšu, tak na osobnosti.cz. Ale většinou, co jsem kdy získala, tak z Wikipedie.“ (BU).

Některé z dětí slyšely o tom, že Wikipedie by neměla být jediným zdrojem, respektive že jde o nevhodný zdroj, a pokusily se toto doporučení aplikovat v praxi. Jejich řešení může být jednoduché – zcela odmítnou Wikipedii jako potenciální zdroj. Na druhou stranu to nevede ke kvalitnější analýze používaných zdrojů:

TK: *Dá se tam najít hodně informací. Ale vždycky se ty informace musí ověřit. Třeba já vůbec nepoužívám Wikipedii, protože to si tam napíše nějaký člověk, který si to tam dá, a nemusí to být vůbec pravda.*

V: *Ty jsi říkala „musí se ty informace ověřit“, tak jak si je ověřuješ?*

TK: *Pak už nijak. To tam napíšu.*

V: *Takže jde o to, aby to nebylo z Wikipedie a jinak to může být odkudkoliv?*

TK: *No.*

V: *A jak ses to dozvěděla, že Wikipedie není dobrá a že ty informace musí být odjinud?*

TK: *Že třeba tam jsem něco hledala a to tam nebylo a hned tam vyjelo „chcete na tento článek něco napsat?“ a pak by to tam vlastně bylo, co jsem napsala já. Bych tam třeba napsala „tohle je úplná blbost“. Třeba SLUNCE a já bych tam napsala „tohle je úplná blbost“, tak každý by si myslel, že to je úplná blbost.*

Jindy děti Wikipedii používají, zároveň však bedlivě naslouchají komentářům a výtkám dospělých vůči ní a zpětně zrcadlí vnitřní rozpor těchto instrukcí: „O dílech různých lidí jsme měli hledat informace, tak tam právě bylo „podívejte se na Wikipedii, tam to máte“. A někdy zas to je „nekoukejte se jenom na tu Wikipedii, tam už je hrozně dlouho tenhle překlep“. (Š).

Děti spontánně hovoří mj. o tématu **citační etiky**, kterou se snaží naplňovat. Při spolupráci na různých webech, kdy vyhledávají informace o oblíbených kapelách a projektech, se učí uvádět zdroj poznatků, které publikují. Chápou to jako způsob, jak

³⁰ Česká filmová databáze – www.csfd.cz

vyjádřit svůj respekt k práci někoho druhého. Vytvářejí sdílenou normu, kterou ti, kdo spolupracují na tvorbě daného webu, akceptují a dodržují:

Š: To právě, jak je těch stránek hodně, tak jsou lidi, kteří sedějí a koukají, až ten člověk na tu sociální síť něco přidá. A pak to dají na tu stránku a ty ostatní to sdílejí. A vždycky řeknou, že zdroj a tahle stránka.

V: A to je běžná součást toho sdílení, že se uvádí, odkud ta informace je?

Š: No, většina lidí to dělá, protože někdo si s tím dá třeba práci, to najít. Třeba když je nová fotka, i když je třeba stará, ale ten člověk ji ještě neviděl, tak ten člověk ji našel, třeba mu to dalo práci a postupně se to sdílí. Tak pro pocit toho člověka, aby ty lidi věděli, že tady ten to našel. Ten je dobřej.

6.1.2.3 Bezpečné užívání médií

Nedílnou součástí mediální gramotnosti je **schopnost bezpečně užívat jednotlivé mediální nástroje**³¹. To je mj. předmětem rozhovorů mezi rodiči a dětmi. Julie vysvětluje: „A s tatškou spíš, že mi říká, co si mám stahovat a co ne. Vždycky mi pomůže spíš tatka, ten už umí víc.“. Nudař popisuje, jak mu dospělí vysvětlovali principy bezpečného užívání: „No, ta mámina kámoška jako ještě mámě vysvětlovala, že když si nebudu přidávat nějaký ty, tak nemá cenu se bát. Že nikomu nemám říkat to heslo od mého Facebooku. Mi vysvětlovala, co tam na tom nemám dělat, no.“.

Děti si opakovaně artikulovaná pravidla zvnitřňují a snaží se je dodržovat. Hovoří např. o tom, že chodí pouze na známé servery (Butterfly) nebo, pokud na Facebooku zveřejňují fotografie, tak nastavují přístup k nim pouze pro vybrané osoby (Airsofták). Brácha vysvětluje: „Ale jinak já vím, že když je to špatná hra nebo špatná věc na stahování, tak to nemám ani stahovat a najdu si něco jinýho.“. Přemýšlí tedy o původu a kvalitě hledaného obsahu i zdrojové webové stránky a potenciálních rizicích souvisejících se stahováním.

Na jednu stranu si děti pravidla osvojují, hovoří o nich a mnohdy je dodržují. Na druhou stranu bývají **přemírou vymezovaných pravidel znuděné**. To se prokázalo např. při setkání se členy školního parlamentu, se kterými jsme diskutovali o zásadách bezpečného užívání internetu a o případné realizaci preventivních programů na toto téma ve škole. Děti dokázaly velmi dobře jmenovat všechna bezpečnostní opatření, která se při práci s médii doporučuje dodržovat. Byly přesvědčeny o tom, že programy zaměřené na tuto oblast práce s médii nemají ve školním kontextu význam – všechny děti přece již ví, jak se mají v mediálním prostoru chovat. Zároveň však je při sledování uživatelského chování dětí v prostoru sociálních sítí patrné, že znalost zásad bezpečného užívání médií zdaleka neznamená, že děti budou tyto zásady dodržovat. (Jak jsem např.

³¹ Tématu bezpečného užívání médií bude pozornost věnována také v kapitolách 7.5 a 7.6.2.

prakticky zjistila ve chvíli, kdy jsem pro tytéž žáky připravovala preventivní program týkající se bezpečného užívání Facebooku a mapovala jsem jejich uživatelské chování.)

6.1.2.4 Samostatnost v užívání médií

Mezi dětmi se ukazuje značná **variabilita** v tom, jak moc jsou samy **schopné a ochotné pracovat s médii** – do jakých aktivit se pouštějí samostatně a kdy se naopak drží zpátky. Zejména mladší dívky (cca 11 – 12/13 let) jsou ve svých mediálních aktivitách opatrnější, dokážou využívat jednoduché programy, ale pokud by měly udělat jakýkoliv krok navíc, raději požádají o pomoc. Mnohdy se vyhýbají i stahování dat do počítače – mají obavy z případných následků, případně jsou takto nastavena pravidla v rodině:

V: Ten, kdo u vás stahuje, je vždycky táta?

ST: Jo.

V: Aha. Co by se stalo, kdybys zkoušela stáhnout něco ty sama?

ST: No, já to nesmím dělat.

Samy sebe vnímají jako uživatelsky nezdatné:

V: A řešíš taky někdy ty sama, že by ses pustila to opravovat a řešila, co se děje?

J: No, radši to ještě nějak nezkouším, ještě v tom nejsem zas tak pokročilá.

Oproti tomu chlapci se cítí v užívání médií jistější, častěji hovoří i o principech jejich fungování. Zároveň se objevuje jistý **paradox v pohledu na sebe sama a své schopnosti**: Drobek, působící jako velmi zdatný uživatel, který dokáže pracovat s celou řadou nástrojů a v mediálním prostředí se pohybuje poměrně jistě, hovoří o tom, že některé kroky jsou pro něj příliš náročné: „*Já bych asi nebyl schopen se to naučit, protože to fakt chce podívat se na ty odborný návody, odborný videa k tomu. Protože v těch pokročilejších Photoshopech to už je, jako je těch výrazů tak strašně moc, že na to snad musí být vysoká škola. Protože fakt úplně laicky se tím zabývám. Není to jenom na retuš a na zkrásnění fotky, ale je to i do toho videa, na pozadí, vystínovat, clona. Aby to prostě nebyl kýč pro oči... Takže jde o to si s tím pohrát. Je to v tom Photoshopu spíš o jas a kontrastu těch barev.*“ (D).

Ukazuje se tedy, že ať je objektivně úroveň uživatelských dovedností (a mediální gramotnosti) jakkoliv rozvinutá, důležitou roli hraje také **sebeobraz konkrétního uživatele**.

6.1.2.5 Aktivní uchopování médií a tvorba mediálních obsahů

Na téma **aktivního využívání médií** bylo v rámci sběru dat a jejich následné analýzy nahlíženo nejenom jako na **projev mediální gramotnosti** (v souladu s Buckinghamem,

2007; Jirákem a Wolákem, 2007 aj.), ale také jako na jeden **ze specifických způsobů uchopování médií** a nástroje pro utváření dětské kultury. Podrobněji se mu proto budu věnovat v rámci kapitoly 7.2.

6.1.2.6 Shrnutí

Na mediální gramotnost v této práci nahlížím jako na soubor kompetencí, které dítě potřebuje pro to, aby dokázalo využívat rozličné mediální nástroje a dokázalo se pro jejich použití rozhodnout vzhledem k okolnostem. Aby bylo schopno rozumět mediální komunikaci a utvářet ji v různých kontextech. Aby bylo schopno vyhodnocovat původ a kvalitu mediálního sdělení a aby se dokázalo stát také jeho aktivním tvůrcem. Děti ve svém vyprávění dokládají, že si **spontánně** (v rámci informálního učení) **osvojují jednotlivé komponenty mediální gramotnosti**. Učí se pracovat s konkrétními nástroji a vybírají si mezi nimi podle účelu své činnosti. Přemýšlejí nad původem mediálních sdělení, jsou sami jejich iniciátory a tvůrci. Je patrné, že s prohlubující se schopností nakládat s médii děti dokážou o své práci a svých postupech také sofistikovaněji hovořit. Podobné závěry prezentují Livingstone a kol. (2011), kteří konstatují, že **častější používání internetu pravděpodobně zvyšuje digitální gramotnost včetně schopnosti efektivně nakládat s potenciálními riziky spojenými s užíváním médií**.

Úroveň osvojených dovedností se ovšem individuálně liší. Děti si jednotlivé dovednosti osvojují **v různé hloubce a často nerovnoměrně**. Některé z dětí je např. velmi dobré v nakládání s některými mediálními nástroji, ale jen výjimečně se stává aktivním tvůrcem mediálních sdělení. U jiného tomu může být naopak. Itō a kol. (Itō, 2009; Itō a kol., 2009; Itō a kol., 2008) ve svých výzkumech s tímto pozorovaným trendem vývoje pracují tak, že hovoří o třech úrovních uživatelských dovedností, resp. o třech typech uživatelů, resp. o třech žánrech participace. Na počátku života s médii se děti věnují zejména činnostem, které autoři označují jako **„hanging out“** (v překladu „potulování se“). Děti se potulují společně s přáteli ve svém okolí, společně debatují o hudbě, televizi, filmech, hrách. Nedílnou součástí tohoto potulování se je využívání dílčích mediálních nástrojů, např. posílání SMS zpráv. Rodiče a vzdělavatelé nevnímají tuto fázi využívání médií jako užitečnou nebo přínosnou pro vzdělávání. Je však patrné, že jde o fázi, která je důležitá jak ve vztahu k vývoji dospívajících (primárním cílem je totiž navazovat sociální vztahy s kamarády), tak ve vztahu k vývoji jejich uživatelských dovedností. Z „hanging out“ se totiž může stát **„messaging around“** (v překladu „flákání se“), které je vedeno jinými motivy – jde o na média zaměřenou formu angažování se. Děti se věnují např. vyhledávání informací, experimentování s médii a hře s dílčími nástroji. Významný je stále sociální rozměr využívání médií – děti sdílejí veškeré informace a zjištění, sdružují se podle zájmů do on-line skupin, společně hrají on-line hry. „Messaging around“ se může proměnit v **„geeking out“** – úroveň nakládání s médii, která je motivována zejména zájmem o média samotná. Vrstevnické vztahy naopak ustupují do pozadí, již nejsou hnacím motorem činností spojených s využíváním médií. Děti jsou v této fázi schopné využívat média intenzivně, nezávisle, na základně vlastního zájmu.

Často se zapojují do komunit – expertních skupin, ve kterých diskutují o konkrétních mediálních nástrojích, sdílejí zkušenosti a znalosti. Autoři studie zdůrazňují právě tento aspekt vrstevnického učení a příležitosti získat zpětnou vazbu od odborníků na určité téma.

6.2 Média jako prostor pro vlastní tvůrčí aktivitu a společenskou angažovanost

Děti ve svém vyprávění opakovaně zmiňovaly situace, kdy byly nejen uživateli médií, ale také tvůrci (nebo přispěvateli) mediálního sdělení. Toto aktivní využívání médií nabývá v rukou dětí několika podob: může jít o **tvoreň** (ve smyslu vytváření nových mediálních obsahů); o **participaci** (spolupodílení se na tvorbě mediálních obsahů, zejména v souvislosti s charakteristikami kvartárních médií); nebo o **aktivní občanskou angažovanost** (kdy se děti zajímají o společenské dění a snaží se stát jeho součástí).

Toto aktivní uchopování médií je výrazně ovlivněno principy fungování **kvartárních médií**, která **k tvorbě přímo vybízejí**. Nabízejí příležitost k tomu, aby se jednotlivci aktivně podíleli na podobě mediálního sdělení, pozměňovali je, dávali najevo své pocity z konkrétního mediálního obsahu. Proto se začíná hovořit o tzv. **interaktivním publiku** (Jirák a Köpplová, 2009, s. 228).³²

Skrze tuto interakci a interaktivitu dochází k **rozmlžování hranice mezi producenty a konzumenty**, které někdy bývá označováno jako **participace**. Jde o činnost (pojímání médií), která je dětem ve zvýšené míře připisována mj. zastánci konceptu digital natives. Děti této generace jsou (dle jejich pohledu) častěji aktivními tvůrci než pasivními konzumenty on-line obsahů. Jejich tvůrčí činnost přitom může nabývat různých podob – od stříhání videí, mixování hudby až po „pouhé“ komentování statusů druhých v prostředí sociálních sítí (Palfrey a Gasser, 2011). Zde se ukazuje, že participace dětí (a vlastně jakýchkoliv uživatelů médií) může mít mnoho podob, za participaci je považováno i pouhé likování³³.

³² V souvislosti s charakteristikami médií, které samy o sobě vybízejí k aktivní tvorbě mediálních obsahů, je vhodné zmínit také **koncept Web 2.0**. Ten chápe internet (web) jako platformu, kterou lze vystihnout několika klíčovými charakteristikami (byť jde o koncept, jehož vymezení je značně nepřesné): koncentrace dat; změna komunikačního modelu na many-to-many; rozmlžení hranice producent/konzument; Wiki systémy; long tail; reputační systémy; webové systémy nahrazující detskopové aplikace a možnost využívat API a vytvářet nové služby (Zbieczuk, 2007, s. 11-14).

³³ Likování je prvkem, který byl nejvíce zpopularizován díky jeho užívání v rámci sociální sítě Facebook. Uživatel může označit konkrétní příspěvek či status jiného uživatele značkou „like“ (zdvížený palec) ve chvíli, kdy se mu daný příspěvek líbí, chce jej ocenit, poskytnout zpětnou vazbu tomu, kdo příspěvek zveřejnil.

Tak, jako byl naznačen teoretický rámec vnímání aktivního užívání médií dětmi, bude postupně věnována pozornost všem třem rovinám a tomu, jak se objevují ve výpovědích dětí.

6.2.1 Tvořivost

Tvořivost patří mezi jednu z obecně lidských vlastností, která bývá podněcována řadou rozličných motivů. Může jít o tvorbu pro potěšení; o činnost sloužící k zahnání nudy; o experimentování s konkrétním nástrojem; o hledání alternativních způsobů jak dosáhnout toho, co dotyčný neumí, nebo o náhradu toho, co je aktuálně nedostupné. Tvoření přináší dětem (dospívajícím) důležitý prostor pro to mít čas pro sebe, být sám se sebou a svými nápady, odpočinout si od požadavků okolního světa (Říčan, 2006, s. 176). Jeho význam může souviset také s obdobím dospívání – mezi dětmi se utváří **norma tvořit**, která je sdílena a respektována. Pokud dítě něco vytvoří, získává zpětnou vazbu od vrstevníků, jeho tvořivá činnost má tedy také referenční význam (Vágnerová, 2005).

Významnost tvoření se ve výpovědích dětí prokazuje množstvím činností, o nichž děti hovoří: zminují tvorbu fotokoláží, videí, psaní knih a sestavování encyklopedií, vytváření propagačních bannerů, programování aj. Pro svou tvorbu děti používají nejrozličnější software a své produkty mnohdy publikují na sociálních sítích.

Zejména mladší dívky (11-13 let) hovoří o tom, že se **věnují psaní knih a sestavování encyklopedií**: „*Hm, třeba si vymyslím jako, udělám si encyklopedii Pána prstenů...*“ (SIM) nebo „*Bud' vymejšlím hodně ty příběhy. Někdy tak přemejšlím a napadne mě nějaký příběh. Tak když jsem venku, tak vezmu telefon a napíšu si to tam. Nebo si to začnu psát do počítače. A potom si na to někdy vzpomenu a napadnou mě k tomu další věci. Tak si to přečtu a napíšu další část k tomu příběhu. Pak někdy k tomu příběhu si kreslím obrázky.*“ (Š). Šikula ve své tvorbě využívá řadu nástrojů a jejich prostřednictvím ilustruje vlastní příběhy: „*No, jsou to takový propojovaný věci, to, co nakreslím, to si vyfotím, přetáhnu to do toho počítače a tam to trochu upravím. Oříznu si to, tu fotku, aby to bylo větší. A pak ji třeba použiju k tomu příběhu.*“.

Velmi častou, snad až typickou aktivitou dětí je **natáčení videí a jejich publikování** na YouTube. To nabývá různé úrovně. Někdy děti své kameramanské zkušenosti zmiňují velmi opatrně: „*Nebo používám ten Fraps, to je taky na natáčení videí, já jsem taky chvilku natáčela, jsem to zkoušela.*“ (BU). Jindy jsou děti do této činnosti zabrané hlouběji, věnují se tvorbě více různých typů videí: „*Tak já dělám třeba vlogy, což jsou videa s kamerou. A tam třeba říkám novinky, co se děje na internetu a tak dále. A pak dělám videa z her, kde popisuju nějaké novinky z té hry. Anebo prostě hraju tu hru a natáčím to.*“ (RA) nebo „*Já natáčím, první věc je, že teda natáčím reálná videa, nenatáčím videa z her nebo nějaké návody. Natáčím reálná videa, a to jsou ty vlogy, kde teda mluvím*

o nějakým tématu. Nebo nějaký ty skatche³⁴. Mám i pár takovejch krátkejch filmů. Jsou to, jsou to asi tři horory a jedna komedie.“ (KA).

Součástí tvůrčí činnosti je také **grafické zpracování obrázků, reklam** apod.: *„Takže na YouTube je samozřejmě taky hodně věcí, náhledy k videím, pozadí kanálu, profilová fotka kanálu a všechno. Potom na Facebook si dělám profilový fotky a timeline covery, tam je nahoře větší obrázek. A třeba tapety si občas dělám, když už mě to nebaví nebo dostanu dobrý nápad, tak si udělám novou tapetu no. Třeba i na mobil a tak.“ (KA).*

Nudař je tvořivý zcela jiným způsobem – **vyrábí nové předměty ze starých**. V kontextu rozhovoru to zmínil proto, že jde o vytváření nových elektronických přístrojů: *„Jediný k tý elektronice jakože někdy třeba když dělám, když se hrozně nudím, tak vezmu nějaký starý věci a zkusím to sešroubovat. A takový nějaký repráček už se mi povedlo, že jsem si jako sám postavil. Někdy si takhle stavím elektroniku. Že si takhle někdy postavím už z nějakých rozbitejch věcí.“.*

Tvorba dětí je normou, která se mezi nimi šíří a kterou postupně sdílejí. Vidí u kamaráda (nebo také náhodného youtubera), že se věnuje zajímavé činnosti a posléze se snaží napodobit jej. Siminka popisuje: *„No, Studentka totiž taky jednou, jsem byla u ní na návštěvě a ona mi ukázala, co píše. Tak mě vlastně, když mamka dostala ten notebook, tak chvíli se mi moc nechtělo, ale potom mě napadl námet knížky a zeptala jsem se jí, jestli si můžu půjčit notes, ona řikala, že jo, tak jsem začala psát.“.* Toto sdílení normy a její sledování je typické zejména při natáčení videí, které děti často zkoušejí právě (a pouze) proto, že je viděly u druhých a mají chuť si podobnou činnost vyzkoušet.

S tím, jak se děti věnují tvořivým činnostem, se proměňuje také jazyk, který využívají pro referování o své tvorbě. Butterfly popisuje: *„No vytvářím třeba – na Facebook když třeba, mám takovou technologii, nevím, jak se to jmenuje a tam vytvářím třeba fotku a tam dávám všechny fotky hodně fotek najednou, aby tam bylo hodně fotek v jedný.“.* Šikula svou tvorbu popisuje sofistikovaněji – vnímá za celou tvůrčí činností motiv, který se snaží ztvárnit: *„A teď jsem jednou prohlížela fotky z výletu, co jsme byli se školou – s Fyzikou kolem nás. Tak z vlaku. Ve vlaku jsme se fotily s holkama a měly jsme různý výrazy – a takový kraviny jsme dělaly. Tak jsem si řikala „to by chtělo ty lepší fotky poskládat a něco z nich vymyslet, nějaký příběh k tomu“. Tak to byly takový fotky. Nedávalo to ani tolik smysl, ale byla to taková typická holčičí konverzace, chvíli to a pak hned vo něčem jiným, protože se k tomu člověk něk dostane, ani neví jak.“.* Tak, jak děti přijímají normu tvořivého nakládání s médii a noří se do něj stále hlouběji, rozvíjejí také svou schopnost přemýšlet o tvořivém procesu a popisují jej erudovanějším jazykem. To lze vnímat jako jeden z projevů rozvíjející se mediální gramotnosti.

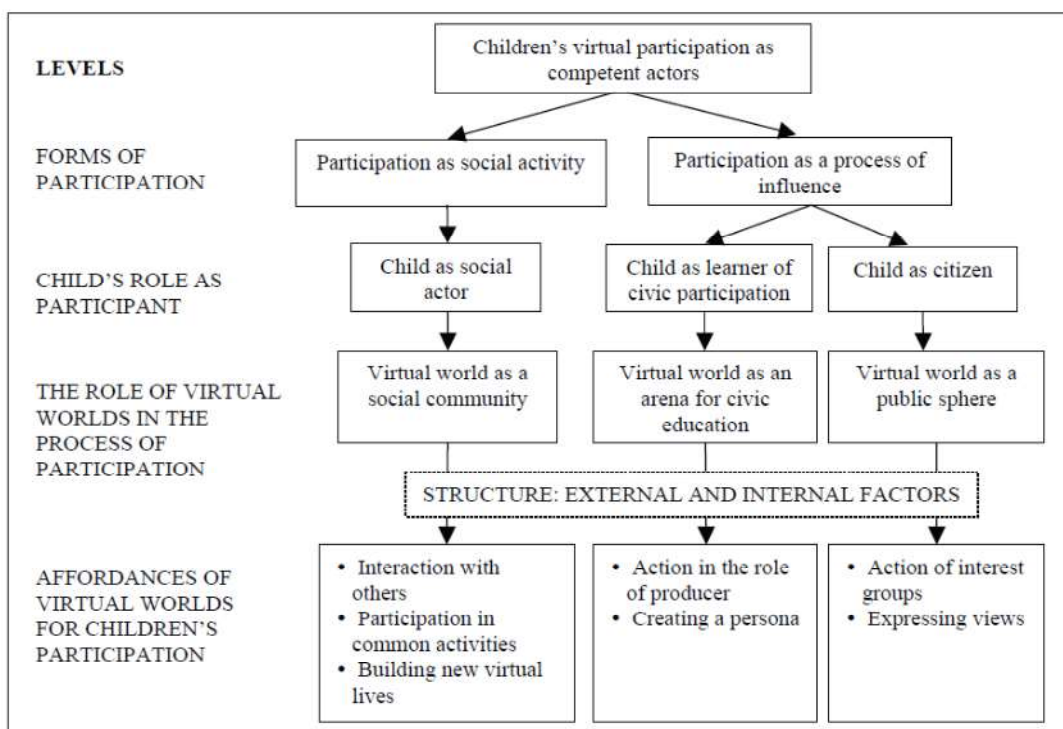
³⁴ Krátké video humorného charakteru.

Děti se tedy prostřednictvím médií věnují celé řadě tvořivých činností, pro které využívají rozličné nástroje. Realizované kroky mají různou úroveň náročnosti a v souvislosti s tím se proměňuje také schopnost dětí hovořit o tom, jak nakládají s médii. Podnětem pro tyto činnosti (a jejich úroveň) je řada motivů. Mnohdy jde o **náplň volného času** sloužící k **potěšení samotného tvůrce**. Siminka např. popisuje, co bude dělat s autorskou knihou, až ji dokončí – nevylučuje, že by ji někdo četl, zároveň ale neusiluje o to ji zveřejňovat v prostředí médií. Lze tedy tušit, že hlavním důvodem pro tvorbu knihy je radost z tvůrčí činnosti samotné: „*No a když už to dopíšu, tak až to dopíšu, tak asi si to dám třeba na polici někde a když si to někdo bude chtít přečíst, tak mu to půjčím, aby si to přečet.*“ (SIM). Někdy děti skrze tvorbu **zkoušejí nové věci**, zjišťují, zda je daná aktivita zaujme nebo ne – tedy **hledají samy sebe**. Nebo chtějí skrze prezentaci vlastní práce v on-line prostoru získat **od vrstevníků zpětnou vazbu na svou tvorbu** a tu díky tomu rozvíjet dále. Jindy jsou motivovány snahou sdělit druhým, co je aktuálně zaujalo – co považují za významné – **zprostředkovávají druhým informace**. Může jít ovšem také o přijetí a **naplňování sociálně sdílené normy**.

6.2.2 Participace

Jak bylo naznačeno výše, participace (dětí) může mít mnoho podob. Terhi Tuukkanen se svými kolegy (2010) na **participaci nahlíží jako na sociální aktivitu nebo jako proces ovlivňování** (aktivního podílu na společenském dění). Vzhledem ke dvěma formám participace (participace jako sociální aktivita; participace jako způsob ovlivňování) pak kategorizuje činnosti dětí v médiích do následujícího schématu:

Obrázek č. 2: Podoby dětské virtuální participace (Tuukannen a kol., 2010, s. 7)



Její pojetí participace je tedy velmi široké, zahrnuje téměř jakékoliv formy zapojení dětí v prostředí médií. Právě **participaci dětí v širším slova smyslu** (zejména činnosti, které jsou motivovány sociálně, tj. snaha být v kontaktu s přáteli, vyjadřovat své názory a záliby apod.) bude věnován prostor v následující části, ačkoliv koncept participace nevnímán tak široce jako Tuukkanen a kol.

Při nakládání s médii (zejména při hraní her) se děti mnohdy **domlouvají** na tom, jak budou postupovat – spolupracují na dosažení společně vytyčeného cíle: „*Tak jako domlouváme třeba „ty jdi pro tamtu hru“, protože my už teďka hrajem ten Survival game a tam už víme třeba, kde jsou truhly schovaný, tak třeba řeknem „ty jdi pro tamtu, já jdu pro tamtu“ a když ho zabijou třeba toho kamaráda nebo mě, tak si řeknem, kde je ten člověk, co ho zabil, a jdem ho zabít taky. Třeba jako já když přežiju, tak ho jdu zabít.*“ (N) nebo „*Abyste toho dosáhli, tak musíte i spolupracovat, musíte spolu komunikovat. Což se mi v tom líbí. Je to komunikativní.*“ (D). Děti se domlouvají nejenom s kamarády, ale také s jinými (mnohdy dospělými) uživateli médií: „*A třeba jsem měl hru, kde jsem musel poslat e-mail nebo telefonní číslo, a oni mi pak poslali nějaký kód, tak komunikovat s tou firmou třeba přes e-mail.*“ (KO) nebo „*Takže i domluva s lidma, jestli můžeme používat, jestli můžeme točit tohle a tohle. Takže komunikace s lidma - domluvit se na tom.*“ (D). Jde o aktivity, jejichž prostřednictvím děti rozvíjejí své komunikační dovednosti, nezbytné pro (pozdější) aktivní účast na společenském dění.

Tuukkanen a kol. (2010, s. 19) vnímají jako jednu z charakteristik médií, které úzce souvisejí s participací dětí, také **svobodu a volnost**, kterou děti v prostředí médií prožívají. Děti ji v rozhovorech opakovaně oceňují a vnímají ji jako velmi významnou: „*ale mě to docela baví, že to je tvořivá hra, že si tam můžu dělat, co chci. Postavit si barák.*“ (A); „*když se mi nějaká moc nelíbí, písnička, tak ji moc neposlouchám. Jak se mi trochu nelíbí, tak ji prostě vypnu*“ (N) nebo „*Je to otevřenější svět, kde ten hráč může dělat cokoliv chce. Může si vybrat, že bude dělat tu hlavní dějovou linii, kde jde teda o vyhubení draků, nebo zabití toho „pojídače světů“, toho hlavního draka. Nebo může se přidat k nějaký třeba družině a nemusí se vůbec toho hlavního příběhu držet.*“ (KA). Děti se **učí nakládat s vlastní svobodou a využívat ji** tak, aby se svým jednáním byly spokojeny a zároveň aby se vyhnuly případným problémům. Rozumí totiž tomu, že **i tato volnost má svá omezení** a pokud by překročily základní pravidla, musely by nést důsledky svého jednání: „*Tak to tam je, že nikomu nepomáháte, sama zabíjíte a provokujete tím vlastně ty lidi. Že když tam něco děláte, tak vono to třeba ničí tu reputaci. A tam jste třeba ve městě a tam jsou občané, a když je naštvete, tak voni vás vyhodí a nemáte jako by svoji partu.*“ (KO).

6.2.3 Občanství

Ve výpovědi dětí je patrná rovněž vysoká míra participace ve smyslu snahy ovlivňovat svět a jeho vnímání druhými. Takto se stávají aktivními členy společnosti. Vyprávěly mi o těchto podobách občanské angažovanosti:

Děti **vyhledávají informace o aktuálním společenském dění**: „*Tak informace třeba když jsme, koukám na zprávy tak tam jsou třeba katastrofy a já se na to rád dívám.*“ (KO). A učí se **tvorit si vlastní názor na to, o čem se dovídají**: „*No, protože já jsem se díval na jeho videa. Von byl na tý Mafii, že ji měl taky rád hodně no. A že přejížděl, musel utýct policajtům, že se jim nezdál jednoduše. A já si nemyslím, že to dělal i v reálném životě jednoduše. Že on měl spíš víc jako tu paniku jako. Že nevěděl, co se děje. Že ho prostě začali honit policajti. A to prostě, pak se to stalo a všechny to naštvalo, to co řekla Nova o něm. No, to ne, ale mě to hodně naštvalo.*“ (BR). Jsou nejenom rozhořčení, zároveň **analyzují shlednuté**, vyhodnocují klady a zápory a zvažují, jak se získanými podněty naložit, jaký postoj zaujmout: „*Většinou se kouknu na pár videí, vždycky jich musím vidět pár a pak si udělám nějaký názor. Bavilo mě to, nebavilo mě to? Bavilo mě to téma? Přišlo mi to zábavný? Prostě o tom to je, jestli mě to baví, jestli souhlasím s tím tématem. Chci si poslechnout o týhle věci nebo moc ne, protože mě ta věc nezajímá? A pak se rozhodnu, jestli se na to budu koukat nebo ne.*“ (Š).

Nejenom, že se děti zajímají o aktuální dění, zároveň je **uchopují po svém a snaží se druhým sdělit svůj názor**: „*Tak já dělám třeba vlogy, což jsou videa s kamerou. A tam třeba říkám novinky, co se děje na internetu a tak dále. ... Třeba teď jsem ve zprávách viděl, že umřel jeden slavný let's player, tak jsem hnedka informoval lidi na YouTube a natočil jsem to.*“ (RA) nebo „*Dělal jsem třeba o Bang Sam, což je teda londýnskej anglickej streetartovej umělec, od kterýho mám knížku, takže jsem, dycky když už třeba po dlouhé době není tadytenc vlog, tak přemejšlím, o čem bych moh udělat a co mě napadne, no.*“ (KA).

Upozorňují na problematické momenty a kritická společenská místa, snaží se vyvolat diskuzi: „*My se teď hodně zaobíráme s Kristýnou se zvířatama, že jsme složily takovou petici proti týráni zvířat. K tomu mě napadlo napsat i tudletu knížku, že vlastně ty lidi si uvědoměj, že i ten malej křeček normálně žije.*“ (TK). Všímají si přítomnosti digital divide ve společnosti a upozorňují, že to některé děti znevýhodňuje. Navrhují i možná řešení problému, např. větší množství hodin informatiky ve škole:

V: A je něco, co by tady ještě mělo být?

TK: Víc pracovat s tím počítačem. Učit ty děti.

V: Jak to myslíš? Jako aby vás učitelé víc učili pracovat s počítačem?

TK: No. Já znám tady děti, kdo vůbec s počítačem neumí.

V: Takže mít více hodin informatiky?

TK: No.

6.2.4 Shrnutí

Téma participace dětí je v současném výzkumu vnímáno a **diskutováno velmi proti-
chůdně**. Zastánci konceptu digital natives (Palfrey a Gasser, 2011) nebo T. Tuukkanen a kol. (2010) je pojmají **široce** a následně konstatují, že **děti se ve vysoké míře podíle-**

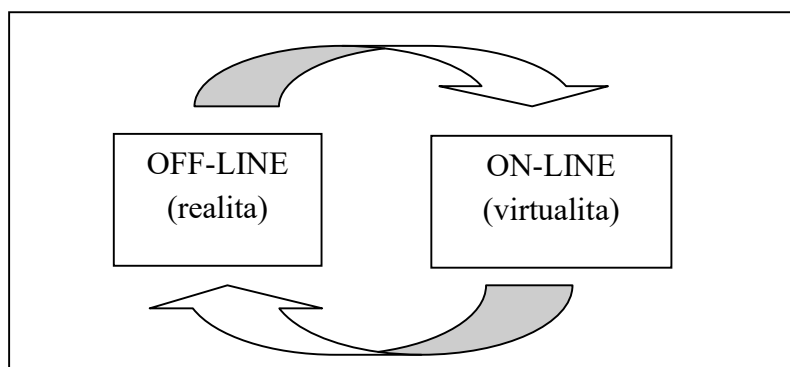
jí na spoluprobě mediálních obsahů. Oproti tomu Buckingham (2002, s. 20) říká, že **jen málo dětí využívá kreativní potenciál digitálních médií**, využívají je spíše pro hraní her a psaní domácích úkolů. Podobně skeptická je také S. Livingstone (2006). Zdá se však, že tento rozpor je založen na **rozdílném chápání pojmu participace** jednotlivými autory.

Z výpovědí dětí je patrné, že se prostřednictvím médií věnují **činnostem, které vyžadují určitou míru angažovanosti**. Ta může být jak **nízká** (sledování kamarádů na sociálních sítích, udělování líků jejich statusům, společné hraní her aj.), tak **vysoká** (zpracování pro ně významných informací formou PowerPointové prezentace nebo vlogu, vyjednávání s druhými nebo spolupráce na určitém úkolu aj.). Všechny tyto činnosti bývají (různými autory) označovány jako participace. Každá z nich (ať jde o činnost více či méně náročnou) **vyžaduje aktivní zapojení dětí** a v tom lze (minimálně z pohledu dospělé kultury) vnímat velký potenciál médií – **aktivizují děti a vybízejí je k vlastním** (a vnitřně motivovaným) **činnostem**.

6.3 Prolínání on-line a off-line světa

Z rozhovorů s dětmi je patrné, že on-line a off-line svět se navzájem prostupují a ovlivňují. Jeden prostor jako by doplňoval a rozvíjel prostor druhý, přičemž toto ovlivňování probíhá v obou směrech (viz obrázek č. 3). Typické je např. to, že děti v on-line prostoru dále rozvíjejí svá přátelství ze školních lavic (po příchodu ze školy si např. na Skypu vyprávějí vtipy, jak popisuje Studentka). Zároveň ale, v opačném směru, se ve virtuálním prostoru setkávají s novými osobami a tyto interakce posléze prohlubují v prostoru reálného světa. Mnohdy se v off-line světě stanou svědky zajímavé události, kterou se snaží uchopit a zveřejnit prostřednictvím médií. V rámci off-line kamarádkských rozhovorů diskutují o tom, co viděly nebo zažily v on-line prostředí. (Ostatně podobně o prolínání on-line a off-line prostoru hovoří Valentine a Holloway, 2002; Aarsand, 2008; Isabella, 2007; Lim a Schofield Clark, 2010; Subrahmanyam a kol., 2009; Subrahmanyam, cit. 2013 aj.)

Obrázek č. 3 – vzájemné působení on-line a off-line prostoru



Na tomto místě bude důraz kladen zejména na čtyři fenomény, vynořující se v souvislosti s pozorováním vzájemného ovlivňování on-line a off-line světa – „**hře na život**“, **prosakování jednoho světa do druhého**, momentům, v nichž se stává **jeden ze světů rozšířením toho druhého**, a **výhodám a nevýhodám obou světů**. Dalším souvisejícím tématům bude prostor věnován dále v textu.³⁵

6.3.1 Hra na život

Děti opakovaně zmiňovaly, že se **řada herních situací** (realizovaných v on-line prostoru) **podobá skutečnosti**: „*Ono to je skoro jak opravdickej život. Oni můžou umřít a ostatní nad nima truchlej. A musíš se o ně starat.*“ (ST) nebo „*Tam je span, kde se všichni narodí, když se přihlásí. Jsou tam hory, jsou tam lesy, moře, ostrovy... úplně všechno. Já si můžu kdekoliv ty stromy nakácet a postavit si dům kdekoliv. Jsou tam i jako v normálním životě, města, radnice... Je tam úplně všechno. Třeba i nemocnice. A jsou – i třeba chytání ryb tam jde... To je úplně normálně jako tenhle svět. Akorát že tam není zase tolik možností jako v reálným.*“ (BU).

Mají příležitost **hrát si na obyčejné každodenní věci**, které bývalo možné zažít třeba u babičky na vesnici: „*Jo, třeba něco zasadit, když potřebuju, třeba dýně nebo brambory, abych měl jídlo. Nebo musím nahnat do ohrádky nějaký prasata a tam je žít.*“ (N). Setkávají se s náznaky toho, jak se vyrábějí jednotlivé předměty (a že se vůbec vyrábějí): „*No, je to tam hodně zjednodušený samozřejmě. Je to, vlastně si tam... To kování meče je tak, že si na to koupíte ty suroviny, což je nějaký kov a nějaká kůže. Pak se jde teda do pece, kde se musí roztavit to, ten kov na ingot, takže na cihlu a pak se jde do kovárny, kde se vlastně to přetaví do toho tvaru a pak se jde ještě na brusku, kde se to nabrousí. Takže je to trochu podobný tý realitě, není to jenom třeba, že by se kliklo, ony by se odečetly ty suroviny a rovnou by to bylo, ale zase to není úplně přesný.*“ (KA). Děti mohou být přítomny celému procesu vytváření a aktivně se na něm (alespoň virtuálně) podílet: „*Můžu to jako celý začít odznova. Že si udělám, najdu a pokácím strom. Udělám si nástroje. Postavím si třeba ten barák. Že si všechno udělám sám.*“ (A). Mají příležitost vyzkoušet si také to, co je jim v realitě nedostupné – např. postavit dům, vlastnit domácí zvíře, které jim rodiče zakazují, nebo si vyzkoušet roli rodičů a pečovat o vlastní dítě.

Hry (zprostředkované médii, stejně jako hry v realitě) jsou také **příležitostmi zkoumat jednotlivá období lidského života**. Děti se setkávají s narozením i se smrtí, mohou si oboje zkusit prožít v různých podobách. Opakovaně o tom hovoří Siminka: „*A můžu udělat třeba aby siminka³⁶ byla těhotná. Ona vlastně je několik dnů jakoby má těhoten-*

³⁵ Kapitola 7.4 je věnována tématu souvislosti emočního prožívání událostí v on-line prostoru a žité v reálném světě; kapitola 7.6 bude věnována tématu prolínání a ovlivňování sociálních vztahů.

³⁶ Zde nejde o Siminku – jedno z děvčat, se kterými byl veden rozhovor, ale o herní postavu z hry The Sims, tzv. siminku.

ský oblečení. A potom když se mi objeví, tam mám v rohu informace, třeba že už musí do nemocnice, tak kliknu na nemocnici a tam se mi vybere nabídka a tam je třeba „jít na očkování“ a „rodit v nemocnici“ a na to musím kliknout. Nebo může porodit i doma.“ Mohou sledovat různé podoby (a důsledky) mezilidského chování: *„No já právě že třeba si udělám rodinu, mámu tátu co maj dvě dcery. Jedna je hodná, jedna je zlá. Tam jim můžu přidat vlastnosti. Tak zlý třeba přidám, že je sobecká, a tý hodný, že je hodná.“* (SIM). Média tedy dětem zprostředkovávají stejné obsahy, kterým se děti věnovaly dříve ve hrách a ve vyprávění. Přinášejí možnost nahlédnout na témata, která bývají často tabuizována, o kterých se nemluví. A která je možné prožít a zpracovat formou hry (narození, smrt aj.).

Samotný **herní svět** (postavy, prostředí, události) se mnohdy **podobá reálnému prostoru**. Stejně tak **to, co děti prožívají v on-line prostoru**, se velmi **podobá prožitkům ze hry v off-line prostředí**. Jako by při hraní on-line her šlo o rozšiřování možností a příležitostí k hraní si v off-line kontextu. Může se zdát, že děti upouštějí od off-line setkávání se s kamarády a společného trávení času ve prospěch on-line hraní her. Pro takové porovnání by ovšem bylo potřeba realizovat výzkum, ve kterém by tato otázka byla zkoumána. Pozorovaný jev hraní si v on-line prostoru (možná na úkor hraní v off-line prostředí) lze nahlížet minimálně dvěma perspektivami: Lucký (2012) popisuje, že **obsah činností dětí** je v podstatě stále **stejný**, liší se prostor (rámec), ve kterém se odehrávají (jde **častěji o mediální než reálný prostor**). Důvodem může být jeho atraktivita mezi dětmi. Zároveň do hry pravděpodobně vstupují doporučení rodičů, kteří mohou **virtuální prostor vnímat jako bezpečnější alternativu volného pobývání venku** (Lim a Schoffield Clark, 2010), zejména pohybují-li se děti ve webových prostředích vytvářených zvláště pro ně.

6.3.2 Prosakování

Prosakováním jsou označeny **momenty, kdy se zkušenosti a zážitky z jednoho světa promítají – prosakují – do světa druhého**. Může jít např. o chvíle, kdy dítě jde ze školy, nudí se ve škole nebo usíná a přemýšlí, jak natočí příští video nebo jaké kroky provede při příštím hraní oblíbené hry: *„Já vždycky večer, když ležím v posteli, tak přemýšlím, co bych mohla ještě postavit. A když už můžu hrát, tak si to postavím.“* (SIM).

To, co děti vidí a zažijí v off-line světě, bývá mnohdy inspirací pro jejich další kroky v on-line prostředí. Své zážitky zpracovávají skrze hraní her: *„No, když někdy něco vidím v realitě a líbí se mi to hodně, tak se to pokusím postavit v tom.“* (N) nebo prostřednictvím natáčení videí na YouTube: *„Třeba teď jsem ve zprávách viděl, že umřel jeden slavný let's player, tak jsem hnedka informoval lidi na YouTube a natočil jsem to.“* (RA). Děti zároveň, na základě zkušeností z off-line prostoru, vyhledávají v on-line světě informace a podněty, které následně využívají v reálných situacích.

Jinou formou prosakování je **vysoká míra propustnosti mezi reálným a virtuálním životem**, kdy děti nepotřebují deklarovat rozdíl mezi oběma světy – vnímají jej, ale on-line prožívání je pro ně natolik přirozené, že nepovažují za nutné odlišovat, kdy hovoří o off-line a on-line světě. Ve stejné větě tak mluví např. o počítačové hře a zároveň o svém (skutečném) morčeti a rodičích:

V: Co myslíš, že ses tím naučil?

BR: Jak se starat o toho mazlíčka. Ale jako, já kdybych chtěl mít mazlíčka, protože máma s bráchou chtějí zase toho malýho a já s tátou bysme chtěli zase psa. Nám se líbí pes. Nevím, co by chtěl táta, ale já bych chtěl nějakýho většího psa. Já mám rád hodně psy, takže...

Jedním z témat off-line světa, které je často diskutováno v průběhu on-line interakcí dětí, je **škola**. Nejenom, že se děti v on-line prostoru (odpoledne, po vyučování) setkávají se spolužáky, se kterými strávili celý den ve škole (jak o tom bude diskutováno v rámci kapitoly 7.6). Zároveň společně hovoří o školních událostech, probírají zadávané úkoly apod. Referuje o tom např. Drobek: „*I ke škole to mám. Máme vlastní skupinu třídní, kde jsme všichni ze třídy a říkáme si, z čeho budeme psát a jaký budeme mít úkoly, což se docela dost často využívá.*“. Podobně o tom referují autoři zprávy Creating & Connecting (National School Boards Association, 2007). 50% dětí účastnících se jejich výzkumu (1 277 dětí ve věku 9-17 let) si ve svých hovorech na sociálních sítích povídá o školní práci a 59% dětí společně diskutuje o tématech týkajících se vzdělávání (např. střední škola a plány týkající se studia zde, učení se mimo školu, budoucí kariéra, politika, ideje, víra, morálka...).

Jednotlivé prvky a zážitky z on-line světa děti propojují s vlastním životem: „*No a teda protože mám zrovna tu hru rád, protože byla v tom roce, když jsem se narodil já.*“ (BR). (Mezi respondenty se jednalo pouze o Bráchu, považují však popsané za zajímavý moment, který je užitečné zaznamenat a přemýšlet nad ním. Jde totiž o způsob konstruování vlastního životního příběhu, který je mezi lidmi častý. To se promítlo mj. do diskuzí s kolegy.³⁷)

³⁷ „Ono totiž zejména u RPG her, tj. tam, kde hráč má nějakého avatara, který se vyvíjí v čase, tak tam se opravdu tento avatar často zaujímá poměrně významné místo v jeho životě, klidně podobně významné jako domácí mazlíček. Hráč o svém avatarovi přemýšlí, plánuje mu další vývoj (v čem ho třeba bude zdokonalovat, jaké mu sežene vybavení), co s ním bude podnikat. Tím pádem **na úrovni mentální reprezentace je vlastně pro hráče tahle virtuální postavička stejná jako řada ostatních věcí, které patří do reálného světa.** Tím pádem to, že děti o věcech spjatých s virtuální hrou mluví a neodlišují je striktně od reálného světa, myslím, není nic moc klinicky zajímavého. Nepředpokládala bych, že by děti měly problém oba světy **rozlišit**, spíš **nemají tu potřebu**, když vyprávějí. Je to možná zajímavé z hlediska kulturně-psychologického v tom smyslu, že **virtuální realita je vlastně na mentální úrovni podobně reálná jako realita nevirtuální.**“ (e-mailová korespondence s Mgr. Kateřinou Lukavskou, 29. 9. 2014; RPG = role playing game, tzn. rolová hra, ve které má každý hráč svou postavu, tzv. avatara)

„Prosakování“ tak, jak o něm hovoří děti, nabývá tedy tří podob: a) děti **přenášejí zážitky a události z off-line světa do on-line prostoru**, kde s nimi určitým způsobem nakládají; b) **v off-line prostoru promýšlejí obsahy a činnosti on-line světa** nebo c) **málo deklarují rozdíly mezi on-line a off-line prostorem**, hovoří o obojím zároveň, i když dobře ví, že jednání v on-line prostoru se často významně liší od jednání v off-line prostoru. Zejména poslední uvedené je projevem dětského myšlení – děti mnohdy nemají potřebu (na rozdíl od dospělých) vytvářet silnou hranici mezi hrou a fikcí (jejich hra a imaginace tedy není pevně ohraničeným prostorem).

6.3.3 Virtualita jako rozšíření reality

Občas děti upozorňují na to, že média a virtuální prostor jim dávají příležitost **zažít to, k čemu by v reálném prostoru neměly příležitost**: „*Třeba bejt záchranářem. To jen tak prostě není. Tak tam můžu. Nebo hasičem, můžu hasit barák, někomu zachránit život. Ale takhle, to se těžko dostane.*“ (A) nebo „*Tak já nevím. Naučím se prostě propagovat svůj názor. Naučím se tam věci, co bych se v reálném životě nenaučil sám.*“ (RA).

Hry a on-line prostor jsou příležitostmi k **naplňování touhy dítěte, která v realitě nemůže být uspokojena** (např. z osobních a rodinných důvodů): „*Láká mě to, protože je to dobrodružný. Že mě baví, kdyby tohle všechno nebylo, počítače a tak, tak by mě to bavilo, běhat po lesích, lovit, dělat si to všechno sám. Tak tohle je něco takového, něco podobného.*“ (A).

On-line prostředí je **prostorem pro hlubší exploraci vlastních zájmů**, pro jejich naplňování v dalších kontextech, pro uplatňování nových způsobů, jak se svým zájmům věnovat. Tuto zkušenost popisuje např. Koumák, který v on-line prostoru sleduje dokumenty o tématech, která jej zajímají.

On-line prostředí tedy dětem nabízí několik různých variant pro rozšiřování off-line světa: a) je prostorem **experimentování s vlastní identitou** a hledání toho, co bude dítě těšit (Šmahel, 2003, s. 50-56); b) je místem, kde děti mohou **naplňovat svá přání**, která jsou v reálném prostoru z různých důvodů neuskutečnitelná; c) je prostorem pro **věnování se svým vlastním zájmům** a koníčkům v dalších kontextech.

6.3.4 Výhody a nevýhody on-line

Děti ve svém vyprávění popisují několik oblastí, ve kterých vnímají výhody a nevýhody využívání mediálních nástrojů, resp. bytí on-line. Zmiňují **schopnost ovládat dílčí nástroje** a dosahovat jejich prostřednictvím vytyčených cílů, hovoří o **kvalitě a rizicích komunikace**, o **hraní her**. Jedním z témat, souvisejících s výhodami a nevýhodami on-line a off-line, by mohlo být také **vnímání on-line jako rozšíření off-line**, které bylo diskutováno v předchozí části (7.3.3).

Média jsou dětem mnohdy **pomocníkem při vytváření vlastních produktů** nebo zpracovávání úkolů do školy. Vytvořit referát formou PowerPointové prezentace se stává **normou**, která je pro děti zároveň zajímavá a atraktivní. Snaží se napodobit vzor získaný v paní učitelce a vytvořit prezentaci, která je poutavá. Někdy však je jednodušší sáhnout k osvědčené čtvrtce, pastelkám a lepidlu: „*Většinou to je buď prezentaci anebo na čtvrtku. Tak já si vždycky vyberu tu čtvrtku, protože to je lepší. Člověk si s tím může hrát asi stejně. Ale já ani nemám ten program na ty prezentace a nák mi to nevadí. Si to napíšu. Nakreslím si k tomu obrázky, jaký já chci. Do toho počítače to mi moc nejde. Takhle je to takový lepší.*“ (Š) nebo „*Já radši dělám třeba ty, co jsou na čtvrtkách. Paní učitelka nám řekla, že můžeme dělat na čtvrtky nebo prezentace. Tak já si vyhledám nějaký informace nebo texty a pak to přepisuju. Natisknu nějaký obrázky.*“ (KO).

Uvedené zkušenosti dětí mohou nakonec vypovídat spíše o úrovni jejich mediální gramotnosti než o výhodách a nevýhodách práce s médii. Možná, pokud by děti dokázaly prostřednictvím médií vytvořit přesně ty výstupy, které si kladou za cíl, upřednostňovaly by mediální nástroje více než papír a tužku. Možná je však pro ně lákavá příležitost vytvářet konkrétní výstupy manuálně.

Děti si všímají **rizik spojených s on-line komunikací**, nejčastěji hovoří o nadávkách, které jsou v on-line prostoru čtenější než v prostoru off-line. Navíc mohou být bezdůvodné a nemusí být zřejmé, kdo je jejich autorem: „*Tam nejradši píšou nadávky anonymně, protože to nikdo nezjistí, kdo to psal.*“ (BU).

Zmiňují také situace, ve kterých je pro ně **komunikace prostřednictvím médií jednodušší**. Kočka popisuje interakce se svým klukem: „*Si tam komunikuju a mně se líp komunikuje přes ten Facebook než normálně. I třeba když jsem měla toho kluka, tak jsme si furt povídali přes ten Facebook, ale když jsme byli spolu venku, tak jsem neřekla ani slovo. Já se za to tak trochu i schovávám, za ten Facebook.*“. Jde o jev, který popisuje Šmahel (2003, s. 114-117) a vysvětluje, že pro dospívající může být velmi snadné navazovat v on-line prostoru nové vztahy. A zároveň že (z důvodu některých charakteristik komunikace zprostředkované internetem) může být snadnější hovořit o některých tématech a prožitcích.

Kameraman nahlíží na **specifika on-line komunikace** z jiného úhlu pohledu – všímá si **technických aspektů**. Jeho přáním je, aby se on-line komunikace (včetně jejího tempa) co nejvíce podobala komunikaci v reálném čase a prostoru:

V: A co to pro tebe znamená, když ta komunikace může být takhle výrazně rychlejší a nějaká svižnější?

KA: Tak, je to určitě pohodlnější a je to... Třeba je taky dobrý, že hodně mejch kamarádů Facebook používaj' tak, že když si zapnou internetovej prohlížeč, tak automaticky zapnou i Facebook. Já to tak taky mám, já už to mám jakoby automaticky udělaný, že se mi spolu s prohlížečem zapíná Facebook, a že

vlastně to mají i něco jako mobil. Že kdykoliv, když jsou na počítači, tak jim to tam zapípá a vyskočí.

V: Co to pro tebe znamená, co je pro tebe výhodné, když ta komunikace na Facebooku je rychlejší?

KA: Tak, to je, je to jako kdybych si s tím člověkem povídal. Je to ta stejná rychlost. Že se dá rychlejš reagovat.

Upozorňuje tak na specifika on-line komunikace. Šmahel člení on-line komunikaci na **synchronní** a **asynchronní** – podle toho, zda jsou komunikující strany připojeny k internetu ve stejný okamžik (pak jde o komunikaci synchronní) nebo ne (pak jde o komunikaci asynchronní). Navíc upozorňuje na tzv. **časový rámec komunikace**, který vymezuje, jak probíhá komunikace v průběhu času a kolik času mají komunikující osoby na to, aby odpověděly svému komunikačnímu partnerovi – tedy, jaká **časová prodleva** je v rámci on-line komunikaci přiměřená (2003, 102-109). V Kameramanově pojetí je zřejmé, že časová prodleva je něčím nežádoucím, čemu je vhodné se vyhnout. A co je možné ošetřit realizací dílčích technických kroků. Nezodpovězeno však zůstává, kde se bere Kameramanovo přání, aby se on-line komunikace co nejvíce podobala komunikaci off-line. Možná jsou pro něj média pouze nástrojem, který umožňuje sociální interakce. A ty by měly probíhat podobně, ať už se odehrávají v on-line nebo off-line prostoru.

Výhody i nevýhody svým uživatelům přináší také **hra**, která je **hraná v on-line prostoru**. Na jednu stranu je rozšířením reality, **příležitostí experimentovat**, objevovat to, co by dětem bylo jinak nedosažitelné (např. hra na záchranáře, hra s charakterem postav, seznámení s koloběhem života). Na druhou stranu svým hráčům **nabízí pouze to, co je v ní naprogramováno**. Herní možnosti jsou tedy limitovány a děti hovoří o tom, že v reálném prostoru může být jejich hra méně svázaná a více překvapivá – spontánní: „No, že to morče vlastně dělá cokoli, kdežto ta hra dělá jenom to, jak to je naprogramované. Morče sice nemluví, ale zase je s ním mnohem víc zábavy.“ (SIM) **Omezení**, plynoucí z toho, jak je hra naprogramovaná, mohou být pro děti zároveň **zjednodušením** – ulehčením. Brácha to opět vysvětluje na příkladu domácího mazlíčka, kterého je potřeba pečlivě sledovat, věnovat mu více pozornosti, aby dokázal odhadnout jeho potřeby (zda má hlad nebo potřebuje vyvenčit). Naopak ve hře hráč získává herní signály, které jej jasně vybízejí „nakrm mě, mám hlad“.

6.3.5 Shrnutí

Zkušenosti, o kterých děti hovoří, jsou v souladu se zjištěními K. Subrahmanyam (Subrahmanyam, cit. 2013; Subrahmanyam a kol., 2009), která hovoří o **psychickém propojení on-line a off-line světa**. Popisuje, že **on-line svět** může sloužit jako **hrací prostor**, ve kterém je možné **rozvíjet významné vývojové úkoly a zpracovávat aktuální starosti a obtíže off-line světa**. Podobně o vzájemné propojenosti on-line a off-line prostoru

ru hovoří G. Valentine a S. L. Holloway (2002). Ty vysvětlují, že propojení obou světů se projevuje řadou způsobů: **on-line identita dětí často odráží jejich off-line identitu. Činnosti v on-line prostoru zpravidla reagují na off-line svět** (na jeho nedostatečnost, prožívané starosti, aktuální zážitky; reagují ovšem i na materiální podmínky a pravidla chování v on-line prostoru, nastavovaná rodiči). Děti si v on-line prostoru vyprávějí o svých off-line prožitcích a naopak, v off-line prostoru s kamarády diskutují o tom, co zažily v on-line prostředí.

Na základě uvedeného – výpovědí dětí i reflektování aktuálních výzkumů – lze tedy hovořit o tom, že **prožitky on-line světa (virtuality) jsou na mentální úrovni podobně reálné jako prožitky off-line světa (reality)**. Jde však o **dvě různá prostředí, která dětem nabízejí odlišný kontext a odlišné možnosti**. To znamená mnoho příležitostí k zábavným, vztahově motivovaným, rozvojovým i tvořivým činnostem. A je jen na dětech, zda a jak tuto příležitost využijí.

6.4 Osobnost dítěte a způsoby uchopování médií – souvislosti?

V průběhu analýzy získaných dat se ukázalo, že **způsob, jakým jednotlivé děti uchopují média** a učí se s nimi pracovat, je výrazným způsobem **ovlivňován** nejenom **možnostmi, které dané děti mají** (socio-ekonomický status rodiny, postoj rodičů k médiím), **sociálními kontakty s druhými** dětmi (vzájemným podněcováním se, sdílením zážitků), ale také samotnou **osobností daného dítěte** – jeho spontánností, odvahou zkoušet nové věci, vytrvalostí, emotivitou, zájmy aj. Některým z oblastí úzce souvisejícím s osobnostní strukturou dětí a s jejich specifiky bude věnován prostor na následujících stranách. Důraz bude kladen zejména na oblast emocí a nakládání s nimi (včetně tématu nudy) a na téma motivace pro práci s médií.

6.4.1 Emoce

Tak, jako jsou emoce nedílnou součástí života, jsou úzce provázány s využíváním médií. (Ostatně, již mnohokrát zde bylo zmiňováno propojení on-line a off-line světů jako takových – Subrahmanyam, cit. 2013; Subrahmanyam a kol., 2009). Jak se ukázalo v rozhovorech s dětmi, je téma emocí zmiňováno v řadě různých souvislostí. Děti hovoří o možnostech **zveřejňování emocí** v on-line prostoru a o jejich **vnímání** (ať již jde o emoce vlastní nebo emoce druhých). Všimají si toho, že aktuálně prožívané **emoce ovlivňují obsahovou náplň** jejich dalších **aktivit** a zároveň referují o tom, že samotné **mediální činnosti vzbuzují emoce** a také jsou **nástroji k zpracování vlastních emocí**.

Používání výrazů vlastního emocionálního stavu patří mezi nejrozvinutější formy neverbální komunikace. Při osobním setkání jsou přitom pro jejich vyjádření využívány zejména prostředky neverbální komunikace, jako tělesný kontakt, blízkost, orientace, výrazy ve tváři, gesta či neverbální aspekty řeči (Výrost a Slaměník, 1997, s. 131-133).

V on-line prostředí je nezbytné pro jejich sdělení volit jiné formy. Typické je používání **emotikonů**, tzv. smajlíků (Šmahel, 2003, s. 126-131), o kterých jsme však s dětmi nehovořili. V herním prostředí podobnou roli (vyjádření emocionálního stavu) hrají **signalizační systémy**, kterými jsou explicitně vyjadřovány emoce herních postav: „*Ono tam je taková cedulka, tabulka. A v tom se ti objevujou takový čtverečky. A tam je nějaký obrázek, a když na to najedeš, tak se ti ukáže třeba + 10% nálada, protože se něco mu líbilo nebo takhle.*“ (ST). Oproti běžným komunikačním situacím zde příjemce sdělení nemusí analyzovat vysílané signály, je mu přímo sdělováno, v jakém rozpoložení se právě nachází jeho komunikační partner. Takto dochází ke snižování nároků na komunikační partnery ve směru vcítování se do druhého. Děti pro vyjádření vlastní emoce (např. vyjádření libosti či nelibosti) využívají také další signalizační nástroje, např. tzv. **likování**. Jde o běžný a velmi jednoduchý způsob vyjádření zaujetí nějakým prvkem. Nudař popisuje, jak se s ním seznámil: „*No, tam vždycky když jsem se koukal na tu fotku, tak jsem se podíval a najednou jsem tam viděl „přidat komentář“, „to se mi líbí“.* A pak mi někdo říkal, abych mu dal like u té fotky. Tak jsem nejdřív vůbec nevěděl, co to je. A pak mi vlastně, nevím, asi kámoši mi to vysvětlili.“ Děti (resp. uživatelé médií obecně) tak mohou pouhým jedním kliknutím vyjádřit svůj pohled na prezentovaný obsah. Tento jednoduchý krok, který je a priori spojován s pozitivními emocemi a s pozitivním hodnocením, však vede k jistému zjednodušení v oblasti komunikace emocí. **Dítě totiž komunikuje „líbí se mi to“, ve skutečnosti ovšem může vyjadřovat jiný prožitek** – např. že jej téma zaujalo, ale vyděsilo; že považuje za významné je sdílet s ostatními, protože jde o zásadní informaci aj. **Pro vyjádření těchto mnoha prožitků má však pouze jeden nástroj.** To může negativně ovlivňovat jak schopnost dětí vnímat a pojmenovávat vlastní emoce, tak rozumět vyjádřením emocí druhými.

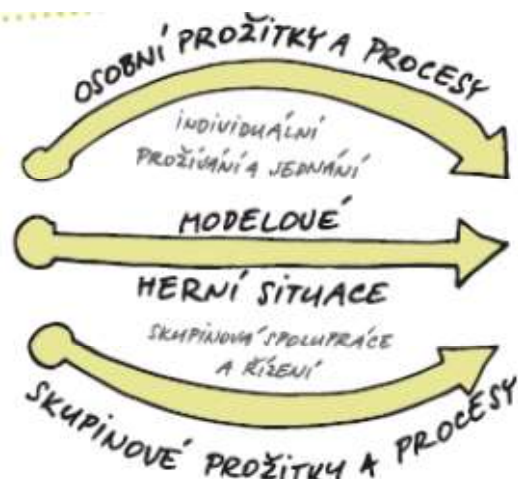
Emoce jsou dětmi v mediálním prostoru nejen zveřejňovány, ale především **prožívány**. Jde o výrazné a autentické prožitky, o kterých děti hovoří a které zažívají v souvislosti s činnostmi realizovanými v mediálním prostoru:

RA: Ted'ka mi umřely slepičky, takže jsem byl smutnej.

BR: Mě to totálně rozbřečelo, když jsem viděl konec, protože tam je zrovna jedna oblíbená postava moje, za kterou hraju, a prostě že přijeli mafiány, vystoupili z auta, zabili ho a zase nastoupili a rychle zdrhali.

Ukazuje se tedy, že byt' jde o prožitky vztahující se k aktivitám v mediálním prostoru (tzn. ve virtualitě), jde o **prožitky reálné, zasahující skutečný život dětí**. (S touto provázaností cíleně pracuje metoda zážitkové pedagogiky. Vyjadřuje ji schématem nazývaným „processburger“. Tak naznačuje souvislosti mezi modelovou herní situací a reálnými individuálními prožitky a jednáním, které jsou vyvolané právě prostředím hry, kdy modelová herní situace („maso“) je „jako“. Všechno ostatní – individuální a skupinové procesy a prožitky, jsou skutečné. In Dražanská, MEKKA; Dražanská, 2013.)

Obrázek č. 4 – Processburger (Drahanská, 2013, s. 31)



O vzájemné provázanosti prožívání on-line a off-line světa svědčí také **reflexe dětí**, které si **uvědomují intenzitu svých prožitků a to, jak on-line události ovlivňují jejich reálný život**. Na jejím základě se učí pracovat s vlastními emocemi jak v souvislosti s využíváním médií, tak v souvislosti s reálnými interpersonálními interakcemi:

N: Já, když jsem to hodně hrával, že jsem na tom byl každý den, každou chvilku, tak já jsem byl, když mě někdo zabil, tak jsem byl hrozně naštvaný. Že hrozně von mě zabíjí a takhle. V tom, ten Minecraft je v tomhle zase jinej. Že se nevztekám. Že úplně v klidu, že třeba když umřu, tak že jdu zase na to místo, věmu si svoje věci a takhle.

BR: Protože já nesnáším prostě, když někdo kdo má víc síly, než ten druhý, tak mám tu chuť vzít jim něco, popadnout ho, i když vím, že je to brutální, a to mám trošku z těch her, a prostě ho zmlátit s tím.

Samo **užívání médií** je úzce **propojeno s emocemi** – aktuální nálada uživatele ovlivňuje to, s jakými nástroji a jakým způsobem bude pracovat: „*Tak po tom PSP šáhnou třeba, když nemám náladu na ten počítač, že se mi na něm hrát nechce, tak si zahraju na tom PSP.*“ (KO). Někdy prožitek konkrétní emoce (strach) vede dítě k tomu, že se užívání některého z nástrojů vyhýbá: „*To jsem se nedozvěděla od bratra, ten to nemá, protože se bojí těch nadávek tam, že by mu někdo nadával.*“ (BU).

Využívání konkrétních mediálních nástrojů může být rovněž způsobem, jak děti zvládají aktuální náročnou situaci, např. jsou-li smutné nebo mají špatnou náladu. V tu chvíli dokážou zvolit a využít takové mediální produkty, jejichž využití se jim stává **copingovou strategií**:

BR: No jako já bych to nikdy neudělal, že bych se napil. To ne. Ale že mě to pobaví, když jsem na někoho naštvaný nebo tak, tak se vždycky kouknu na to video

a mě to vždycky ňák pobaví. On je u toho srandovní, on třeba taky hrál tu Ma-fii, von, tam jsou...

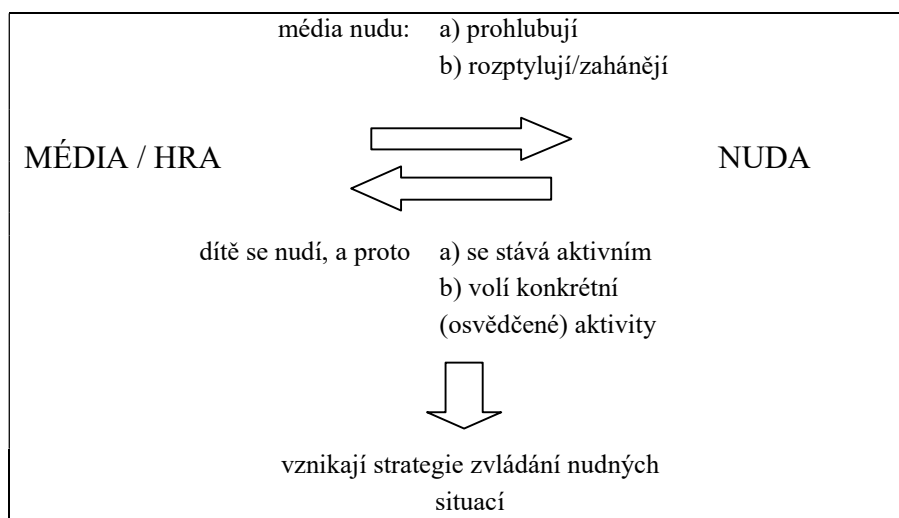
Š: Nebo ty vtipný videa jsou dobrý. Když má člověk blbou náladu, tak si pustí něco vtipnýho a už je to lepší.

6.4.2 Nuda

Specifickým tématem, vynořujícím se opakovaně z výpovědí dětí, je **nuda**. Ta bývá definována jako **emoce**, která se projevuje na **emocionální i kognitivní úrovni** a je tvořena **afektivními** (chybění podnětů a výrazných potřeb, prožitek prázdnoty), **kognitivními** (denní snění), **fyzilogickými** (únava, ospalost, neklid), **expresivními** (stáhnutí se do sebe) a **motivačními** (změna aktivity) **komponentami** (Hrabal a Pavelková, 2010, s. 161-163). **Prožitek nudy** se začíná rozvíjet, pokud je aktuální **činnost vnímána jako monotónní**, pokud **nejsou naplňovány aktualizované potřeby** dané osoby a je-li konkrétní **činnost subjektivně vnímána jako nevýznamná** (tedy dítě či dospělý nerozumí účelu a užitečnosti prožívané činnosti; Hill a Perkins, 1985). Pojem nuda bývá (zejména mezi dětmi a dospívajícími) používán velmi vágně, pro označení stavu negativního prožitku (který ovšem nemusí naplňovat další charakteristiky nudy jako psychologického fenoménu).

Děti se o nudě zmiňovaly v mnoha souvislostech, výrazné je zejména **propojení tématu hry a nudy**, hra totiž může být zdrojem nudy, ale také lékem proti nudě. Tím děti otevřely téma **strategií zvládání nudění se**. A pojmenovaly také situace, ve kterých **nuda ústí v (mnohdy tvůrčí) činnost**. Vzájemné souvislosti jednotlivých prvků lze vyjádřit následujícím schématem:

Obrázek č. 5 – Média a nuda – vzájemné souvislosti



Využívání médií, a zejména hraní her jejich prostřednictvím, je ve zkušenosti dětí spojováno s prožitkem nudy. Jde o zkušenost běžnou, sdílenou dětmi navzájem, tedy normální:

KO: *No, já mám nějaký postavy. A za co nejčastěji hraju? Za bojovníka hraju nejčastěji. Nebo za kouzelníka. Ale to mě moc nebaví.*

KA: *Nebo to jen zapnu a v podstatě se nudím v tý hře.*

D: *Vždycky se někdo najde. Vždycky se někdo najde, kdo se nudí.*

Nuda nemusí být součástí hraní hned od začátku, **může se projevit až později** – často v souvislosti s tím, že hráč dokončí herní úkol: „*A když si postavím dům, tak už se tam nudím, protože jenom chodím na ty nové věci, těžit ty nové věci, a dům mám furt stejný a takhle, takže potom mi už je jedno, co dělám.*“ (BU). Jde o spouštěč nudy velmi podobný školním situacím – i tehdy se žáci často začínají nudit ve chvíli, kdy nemají co na práci (např. dokončí zadaný úkol) (Čejková, 2014). Jiným spouštěčem pocitu nudění se je přesycení činností (nebo médií samotnými). Butterfly popisuje: „*Předtím jsem hrála nějakou střílečku, ale ta mě přestala bavit.*“. Podobnou zkušenost má Julie: „*Minulej rok jsem je hrála na Superhrách a takhle. Ale teď už mě to ani nák nebaví.*“. Děti vnímají riziko toho, že pokud by jednu konkrétní činnost vykonávaly příliš často, mohlo by je to přestat bavit. Mnohdy se tedy snaží podobným situacím předcházet: „*Ale hrát pořád počítačový hry, to by mě za chvíli přestalo bavit. Takže proto hraju jenom někdy.*“ (A).

Děti si tedy aktivně utvářejí **zvládací strategie**, které jim pomáhají zvládnout **situace nudění** se. Mezi tyto strategie patří: a) **střídání činností**: „*Ono je to takový že jednu chvíli mě baví tohle, ale když to hraju furt jednu hru, tak to už mě nebaví, tak si jdu zahrát jinou, ale ta mě už zase nebaví, tak jdu zase hrát tamtu. Takže to tak střídám, co mě v tu chvíli baví, no.*“ (N); b) **hraní hry mimo definovaná pravidla**: „*Tak já ze začátku jsem se to snažil plnit. Potom mě to jaksi přestalo bavit a dělal jsem si to, co chci.*“ (A); nebo c) **zapojení se do skupiny kamarádů**. Hrát s nimi totiž znamená hrát úplně jinou hru. Děti jsou často ochotné se v partě věnovat činnosti, která by je samotné nudila. Důvodem jistě může být snaha zapojit se do skupiny, sdílet sociální normy. Z toho, jak o hraní hovoří děti, se však zdá být pravděpodobnější, že díky tomu, že jich hru hraje více, se tato stává zábavnější a zajímavější: „*Ale jako fakt když mi někdo řekne „hele, nechceš si jít zahrát?“ , nemám co dělat a nikdo si nechce jít zahrát tu jinou hru, tak řeknu „no tak jo, tak si jdeme zahrát“ . Tak to třeba hraju. No pak zase, když už mě to zase přestane bavit... Hraju to s ním, a pak už druhý den už mě to zase moc nebaví. Jenom když se mě někdo zeptá, tak to hraju. Jinak to vůbec nehraju.*“ (N).

Nuda je **přirozenou součástí bytí a fungování v médiích**, kterou děti akceptují. Zároveň je **podněcuje k činnosti** – ať již v rámci hry samotné nebo mimo ni. Vybízí děti k aktivnímu uchopování světa okolo, k vytváření něčeho nového, k experimentování. Brácha sleduje zábavná videa: „*Je to zábava velká, když se nudím. Když nevím, co dělat na počítači, tak se koukám na ty videa.*“. Studentka na základě vlastního prožitku nudy vyhledává nové podněty, které by ji mohly obohatit: „*Třeba když nemám co dělat*

a jsem na internetu, tak si tam něco projíždím a prohlížím různé stránky s hrami, všechno to projíždím. Nějaký zkusím. A třeba, když mě to baví, tak si to uložím do té schránky a vždycky to jenom otevřu a hraju to.“. Nudař experimentuje s vytvářením nových elektronických produktů: „Jediný k té elektronice jakože někdy třeba když dělám, když se hrozně nudím, tak vezmu nějaký starý věci a zkusím to sešroubovat.“.

Z vyprávění dětí jednoznačně vyplývá, že **nuda je nedílnou součástí užívání médií**, což se může jevit jako **paradox**. Média a činnosti realizované v jejich prostředí (včetně hraní her) jsou předmětem svobodné volby dětí. Dalo by se tedy předpokládat, že děti si volí ty mediální činnosti, které je zajímají, a že jsou osobně zaangažovány na realizování aktivit v mediálním prostředí (což je protikladem nudy, tak jak bývá charakterizována – nudné je to, co vnímáme jako subjektivně nezajímavé, Hill a Perkins, 1985). Jde o herní aktivity. A hra je „...svobodné jednání, které je míněno „jen tak“ a stojí mimo obyčejný život, ale který přesto může hráče plně zaujmout, k němuž se dále nepřipíná žádný materiální zájem a jímž se nedosahuje žádného užitku, které se uskutečňuje ve zvlášť určeném čase a ve zvlášť určeném prostoru, které probíhá řádně podle určených pravidel a vyvolává v život společné skupiny, které se rády obklopují tajemstvím nebo které se vymaňují z obyčejného světa tím, že se přestavují za jiné“ (Huizinga, 2000, s. 24-25). I přesto, že **hra a činnost dětí v médiích** nese atributy hry a **slouží tedy pobavení, může vyústit v nudu**. Druhým paradoxem, který se z vyprávění dětí vynořuje, je to, že **média (hra) mohou být zároveň zdrojem nudy, ale také lékem na ni**.

6.4.3 Růst a vytrvalost

Dalším z výrazných témat, vynořujících se v rozhovorech s dětmi a vztahujících se k struktuře osobnosti dětí – uživatelů médií, je otázka zlepšování se, dosahování vytyčených cílů. Budu na toto téma nahlížet perspektivou teorie motivace, vnímám totiž, že touha zlepšovat se je vždy hnána aktualizovanými potřebami. Ty lze, v souladu s teorií Hrabala, Mana a Pavelkové dělit do tří oblastí – na **potřeby poznávací, sociální a výkonové**.³⁸

1. Poznávací potřeby jsou charakteristické **touhou po podnětech** (tzv. hladem po podnětech). Je-li u jedince aktualizována poznávací potřeba, **usiluje o získávání nových informací, o rozšíření svých zkušeností**. Snaží se uspořádat získané podněty a organizovat tak své poznání světa. Zejména jsou-li poznávací potřeby dostatečně rozvinuté, pak jedinec poznávací aktualizuje sám a v průběhu poznávání nového prožívá pocit libosti.

³⁸ Teoretický rámec v této kapitole vychází z publikací Hrabala, Mana a Pavelkové, 1989 a Hrabala a Pavelkové, 2010.

Děti ve svém vyprávění zmiňovaly situace, kdy spontánně vyhledávaly nové podněty – informace, případně se snažily nalézt řešení problému, se kterým se setkaly. A usilovaly o úspěšné zvládnutí situace. Prožívaly spokojenost, pokud se jim podařilo dosáhnout jimi vytyčeného cíle, naplnily tedy svou poznávací potřebu. Drobek popisuje situaci, kdy setkání s informacemi o legálním a nelegálním obsahu mediálního prostoru vzbudilo jeho zájem porozumět celému tématu více do hloubky:

V: Říkáš „nebyla to žádná černá stránka“, takže se orientuješ i v tom, co je legální?

D: No, orientuju se v tom, co je zákonný a co je nezákonný.

V: A to sis osvojil jak?

D: To jsem si vyčet. Aji se o tom mluví prostě.

V: A protože se o tom mluví, tak tě to zajímalo?

D: Mhm.

V: A to děláš často, že když se o něčem mluví, tak si jdeš zjistit, jak to je?

D: No. Tak zjišťuju, jestli je to pravdivý nebo ne.

2. Sociální potřeby motivují **jednání jedince vůči druhým**. Patří mezi ně zejména **potřeba identifikace** – tedy ztotožnění s významnými druhými – nejprve s rodiči, později s učiteli a vrstevníky. V průběhu začleňování se do skupiny vrstevníků začínají být významné **potřeba pozitivních vztahů** a **potřeba sociálního vlivu a prestiže**.

Potřeba identifikace s vrstevníky se mezi dětmi z výzkumného vzorku aktualizovala zejména ve chvíli, kdy si děti vytyčily své vzory a snažily se jim přiblížit. Vzory přitom mohli být vynikající hráči konkrétní hry; youtuberi, jejichž videa děti oceňovaly; zdatní uživatelé určitého softwaru. Potřeba identifikace byla aktualizována také ve chvíli, kdy se dítě snažilo začlenit do určité sociální skupiny a rozhodlo se pro to vynaložit značné úsilí: „*Taky třeba teďko se chci dostat do skupiny videoyoutuberů, který maj' kritérium pro přijetí 25 000 shlédnutí celkovýho kanálu. Takže třeba i takhle jsem šťastnej, když tam přibyde nějaký shlédnutí, aby sem se tam dostal, no.*“ (KA).

Navazování a rozvíjení **pozitivních vztahů** může být motivováno touhou realizovat mezilidské vztahy pro ně samotné nebo snahou poznat sebe sama skrze bytí s druhými. Potřeba je uspokojována prostřednictvím mezilidského kontaktu, který nese atributy důvěry, přijetí, sympatie a potvrzení. Děti referují o tom, jak tyto pozitivní vztahy a přijetí prožívají v mediálním prostoru:

Š: Nevím. Já třeba ve třídě, když něco říkám, třeba že si máme připravit referát, o čem chceme, ale na určité téma. Tak já mluvím o něčem a ty spolužáky to nebaví, protože to většinou nechápou. Já to tak vidím a mamka taky. Třeba knížky. Já jsem si chtěla vzít od Dana Browna něco. Říkala jsem si, že to třeba nebudou chápat, protože je to pro dospělé. Tak jsem si vzala knížku pro tu

*moji kategorii a tu jsem jim to, myslím, že to bylo asi lepší, že je to tolik nenu-
dilo.*

*V: Takže ve třídě jsou míň na jedný vlně, zatímco tam na tý stránce jste měli
i podobný koníčky?*

*Š: No měli jsme zájem i v tý kapele a mohli jsme o ní mluvit. A že právě to byla ta
jedna věc, kterou jsem s těma lidma sdílela. A v tý třídě je to takový, že
s těmahle lidma se bavím, že si rozumíme normálně a máme i společný koníč-
ky. A s těma se nebavím, nemám si s nima o čem povídat.*

Potřeba vlivu a prestiže je potřebou dominovat a mít moc. V jejím uspokojování jsou rozlišovány dvě fáze – fáze zaměřená na získávání pozice vlivu a fáze uplatňování vlivu na ostatní. Její naplňování tak bývá často spojeno s dominantním chováním. Děti ve výzkumy hovořily spíše o snaze získat prestiž mezi druhými, uznání a ocenění (než dosáhnout vlivu nad druhými): „*Tak mě si třeba, já jsem měl třeba jedno hodně slavný video, který mělo přes 100 000 shlédnutí. Tam vlastně si mě přidalo kvůli tomu přes 1000 kontaktů na Skype. A vlastně já tam mám ty lidi a nějaký lidi třeba mě sledují, protože teďka mám přesně 500 odběratelů na YouTube. 510 nebo něco tak. A těch 500 lidí mám určitě na Skypu, takže jim posílám ty videa a oni mi třeba líknou nebo já nevím. Prostě to posílaj kamarádům.*“ (RA).

3. Výkonové potřeby směřují k osamostatňování ve vývoji, k potvrzení a prosazení vlastního já a k jeho obraně. Již kolem třetího roku vývoje bývá aktualizována **potřeba autonomie** – touha být samostatný a aktivní, cítit se svéprávný a svobodný. Ta je rovněž významně naplňována právě v průběhu používání médií dětmi. Již proto, že děti samy si většinou určují, jakým aktivitám se v mediálním prostoru budou věnovat. Opakovaně zmiňují, že tím, co je na práci s médii těší, je právě ona volnost, možnost pracovat tak, jak je právě napadne: „*Ale mě to docela baví, že to je tvořivá hra, že si tam můžu dělat, co chci. Postavit si barák.*“ (A). Mezi výkonové potřeby patří také **potřeba kompetence**, tedy touha být tím, kdo něco umí a něčemu rozumí. Mezi dětmi je naplňována nejenom v rovině identitní (tedy ve smyslu vědomí toho, že já jsem tím, kdo ovládá dané znalosti a dovednosti), ale také v rovině praktické (v rovině praktických uživatelských dovedností):

*N: No, když se to dodělá, tak jsem v tý hře hodně dobře, že jsem ji celou zvládnul.
Jsem v tom prostě dobře.*

*KA: Naposled jsem potřeboval přidat štětce do Photoshopu. Jakoby že nejenom ty
základní, ale nějaký, který udělají efekt poškrábaný fotky starý. Takže jsem šel
nejdřív teda na YouTube a tam se mi to zadařilo rovnou v češtině. A našel
jsem to tam, myslím Photoshop, takže program, verze takže CS5. A potom
„jak přidat štětce“ třeba. Takže většinou to dělám teda ten program, nějaká
ta verze když je to zásadní a pak vlastně ten nějaký, to slovo, co chci prostě.*

Mezi výkonové potřeby patří rovněž **potřeba úspěšného výkonu a potřeba vyhnout se neúspěchu**. Děti v rozhovorech hovořily spíše o úspěšných výkonech, k jejichž naplnění byly motivovány. Drobek popisuje: „*Přitom když točím na ten YouTube, tak tam už to vidí třeba i pár tisíc lidí, a chci, aby to nějak vypadalo. Chci, aby to mělo nějakou úroveň, aby to ty lidi pobavilo.*“

Prostředí médií a nakládání dětí je významné v tom, jak **podněcuje děti a jejich touhu zlepšovat se a rozvíjet**, ať již jde o získávání nových znalostí a dovedností, o tvořivou činnost a produkci videí, příběhů a grafiky (tedy o seberealizaci) nebo o hru. Jsou přitom motivovány jak snahou dozvědět se více (tedy aktualizují poznávací potřeby); získat ocenění druhými, stát se součástí sociální skupiny nebo mít možnost nahlídnout sám na sebe skrze zrcadlo nastavené druhými (tedy aktualizují sociální potřeby); svobodně volit náplň svého volného času, stát se tím, kdo něco umí a něčemu rozumí, dosahovat vytyčených cílů (tedy aktualizují výkonové potřeby).

V tomto kontextu se k úvaze nabízí otázka, zda je prostředí médií v této své podněcující roli více, méně nebo stejně urputné než jiná prostředí, ve kterých se děti pohybují (prostředí školy, rodiny, odpoledních kroužků či volného času neorganizovaného dospělými). Jde ovšem o otázku, k jejímuž zodpovězení nemám podklady.

6.4.4 Shrnutí

Uchopování médií a nakládání s nimi je ovlivňováno kontextem, ve kterém dítě žije, jeho zájmy a také charakteristikami jeho osobnosti, zejména motivační strukturou osobnosti a emočním laděním. Zároveň je patrné, že užívání médií působí v opačném směru – **činnosti realizované prostřednictvím médií ovlivňuje emoce a motivaci dítěte. Prožitek spojený s činnostmi v médiích je přitom reálný, byť se může jednat o herní („jako“) aktivity.**

6.5 Pravidla při nakládání s médii

Děti v průběhu rozhovorů často zmiňovaly pravidla, se kterými se setkávají v souvislosti s využíváním médií. Šlo o **pravidla definovaná dospělými, herními principy, společenským řádem nebo dětmi samotnými**. Ta následně ovlivňují chování dětí – jejich respektování nebo porušování i diskuze o nich. Děti mluvily o tom, jak někdy dodržování pravidel samy vyžadují. Na druhou stranu vyzdvihovaly situace, kdy se v mediálním prostoru mohou pohybovat bez omezení a dělat přesně to, co je aktuálně zaujme, aniž by se nechávaly svazovat nějakými limity. Věnovaly se také tématu rizik, která jsou v jejich očích nedílnou součástí žití s médii a s nimiž je potřeba počítat. Všem těmto oblastem bude věnována následující kapitola.

6.5.1 Média jako zdroj rizik

Děti reflektují potenciální **rizika spojená s užíváním médií**: „*Tam nejradši píšou nadávky anonymně, protože to nikdo nezjistí, kdo to psal.*“ (BU) a spontánně využívají **strategie**, jejichž prostřednictvím mohou **rizikům předcházet** a vyrovnávat se s nimi. Některým nástrojům se raději vyhýbají: „*To jsem se nedozvěděla od bratra, ten to nemá, protože se bojí těch nadávek tam, že by mu někdo nadával.*“ (BU) a volí pouze ty portály, s nimiž jsou dobře obeznámeny a jejichž fungování důvěřují: „*Já chodím na servery jenom, co znám.*“ (BU). Při zveřejňování vlastních materiálů pracují s nastavením konkrétního portálu tak, aby se pokud možno vyhnuli případným obtížím: „*Nahrávám, ale jenom aby to viděli příbuzný.*“ (A).

Jako výrazné vnímají **riziko vzniku a rozvoje závislostního chování**: „*Ale zase většina těch dětí je závislých na těch počítačích*“ (BU) a často nerozumí tomu, že je to vůbec možné: „*Třeba Petr mi říkal, že je 14 hodin denně na počítači, což nechápu, jak stihne.*“ (KO). Představa rozvoje závislosti na počítačích je u dětí na jednu stranu často artikulovaná, na druhou stranu je mlhavá, jejich formulace jsou poměrně vágní.

Děti zvažují, **zda se s někým kontaktovat** nebo ne, a jakým způsobem: „*Někdy říkaj', třeba když jsou tam jenom sami dva, někdy kluci, tak třeba řeknu „máš Skype? Dej mi ho. Si můžem zahrát.“ Jako že si můžeme zahrát že si budeme volat i hrát. Takže se tam třeba ptaj. A párkrát se ptali i mě. Já ho teda moc nedávám. Jenom že třeba znám ho od někýho kámoše, že už jsem si s ním někdy volal. On jakoby, že ho znám. On se mě jenom zeptá o ten Skype. Že ho třeba znám, ale nemám ho přidanyho. Tak si, tak mu to dám, ten Skype.*“ (N). Ví totiž, že mají být opatrné v tom, komu v mediálním prostoru důvěřují a komu ne.

Protože s sebou média nesou řadu nebezpečí, je jejich užívání doprovázeno také mnoha **obavami (ze strany rodičů)**³⁹: „*A furt mi každý říkal, ať si ho udělám, tak jsem potom přemlouval mámu, aby mi ho dovolila. Nejdřív nechtěla, ale pak jako říkala, že můžu si ho jakože udělat. Ona nejdřív, když ho neměla, tak si myslela bůhví, co to je. Pak když ho měla, tak říkala, že si nemám přidávat lidi, který moc neznám.*“ (N). Pokud rodiče dětem dovolí využívat konkrétní nástroj, připojí ke svému povolení také řadu **doporučení, jak se chovat**, co a jak ne/dělat: „*No, ta mámina kámoška jako ještě mámě vysvětlovala, že když si nebudu přidávat nějaký ty ty, tak nemá cenu se bát. Že nikomu nemám říkat to heslo od mýho Facebooku. Mi vysvětlovala, co tam na tom nemám dělat, no.*“ (N).

Děti tato pravidla mnohdy respektují, **považují je za srozumitelná**, odůvodněná a **užitečná**: „*Protože máma nám vždycky říká, že ty dvě hodiny, co tam můžem být, že máme na to, na všechno. Ne že prostě jsem tam dvě hodiny na internetu, potom řeknu,*

³⁹ Roli rodičů při definování pravidel pro užívání médií dětmi bude prostor věnován rovněž v kapitole 7.6.3.1., „Média a rozličné rodičovské role“.

že si nemůžu zahrát, že jsem si ještě nezahrál. I když my to říkáme pořád. Ale máma má pravdu, máme na to ty dvě hodiny. Protože my koukáme zaprvé do počítače, za druhý do telefonu nebo do televize, která na nás svítí celou dobu.“ (BR). Zároveň často nepovažují svou vlastní činnost s médii za tak podstatnou, aby zpochybňovali doporučení rodičů: *„Já nemám důvod, že bych dělala něco tak skvělého na počítači, že bych na něm byla i přesto, že mám špatné známky. To bych se radši šla učit.“* (BU). Samozřejmě se ovšem ve vyprávění dětí objevují situace, kdy jsou doporučení dospělých porušována: *„Protože já jsem na Facebook chodila před ní. A i když mi to zakázala, tak já jsem tam stejně šla.“* (TK).

Mnohdy, když **rodiče** definují pravidla práce s médii, zároveň se svými dětmi spolupracují a **ukazují** jim v praxi, **jak má dodržování konkrétních doporučení vypadat**: *„A s tatškou spíš že mi říká, co si mám stahovat a co ne. Vždycky mi pomůže spíš tatka, ten už umí víc.“* (J). Někdy se děti samy dotazují rodičů na to, jak naložit s konkrétní situací, ve snaze předcházet nepříjemným následkům. Takovou situaci popisuje Kočka:

TK: Ted'kom máme novou fotku na Facebooku, že jsem tam i s ní. Máma mi to dovolila, že tam Andulka může být.

V: Takže na to ses musela té mámy zeptat?

TK: No já se jí vždycky radši zeptám, aby mi potom nenadávala.

V: A na co přesně se jí ptáš?

TK: Jestli ji můžu vyfotit, Andulku.

V: A pak se ptáš třeba i mámy, jestli to pak můžeš zveřejnit?

TK: No, ona vždycky tomu dá, že se jí to líbí.

Média jsou ovšem nejenom **zdrojem rizik**, ale současně **nástrojem v boji s nimi**. Mobilní telefon děti mají často proto, že se o ně rodiče bojí. Referuje o tom například Siminka: *„Ale protože chodím sama domů, tak musím mamce vždycky volat.“* nebo Šikula: *„Potom ten telefon jsem taky dostala tak ňák trochu dřív. Protože jsem chodila sama do školy, ze školy a hodně ven. Tak aby rodiče věděli, kde jsem.“*

Děti tedy **vnímají potenciální rizika** spojená s užíváním médií a jsou **ochotné o nich hovořit** s rodiči. Naslouchají jejich doporučením, jak s médii nakládat, jak se chovat bezpečně a v řadě případů je dodržují (přinejmenším deklarují, že je dodržují). Zároveň **jmenují konkrétní rizika**, spojená s užíváním médií (např. riziko toho, že jim někdo bude bezdůvodně nadávat) a **strategie využívané pro** to, aby v maximální možné míře rizikům **předcházely**: korigují, kdo smí a nesmí sledovat obsahy zveřejňované v prostředí sociálních sítí, volí využívané webové stránky a programy, chrání před druhými uživatelská hesla i informace o uživatelských účtech.

6.5.2 Autorská práva

Nositeli pravidel jsou nejenom rodiče nebo herní principy. Skrze práci s médii si děti mnohdy uvědomují, že jsou **definovány konkrétní právní předpisy, jejichž dodržování je nezbytné také při využívání médií**. O podobné zkušenosti často referují v souvislosti se zveřejňováním konkrétních výstupů prostřednictvím YouTube a dodržováním autorských práv: „*YouTube má svá pravidla, nesmím porušovat autorská práva. Takže musím mít ještě od nich povolení a dát si to povolení na YouTube, aby to tam viděli a nezakázali mi to.*“ (A).

Děti ví, k jakým důsledkům by např. porušení autorských práv vedlo: „*Ten větší postih je, že dostanete tzv. „copyright strike“, což je jako jsou v baseballu striky, tak je to vlastně to samý, že dostanete nějaký razítko nebo známku toho, že už na tom vašem kanálu jste porušili autorský práva. A pak to dělá potíže při získávání partnerského programu, což zase znamená, že partnerský program znamená, že vás přijmou do společnosti, která právě zařizuje právě ty reklamy a tak.*“ (KA).

Některé z dětí autorská práva respektují a postupují velmi pečlivě tak, aby je neporušily, jiné hledají a nacházejí způsoby, jak dodržování autorských práv obejít: „*Já to nemusím řešit. Když mám na začátku a na konci něco svého, tak ty práva na YouTube by si toho neměly vůbec všimnout, protože já vlastně, já jsem tam zmínil, oni tam mají v rohu svoji reklamu. Tak já kdybych to, kdyby mi někdo něco řekl, tak já si to tam můžu nastavit, že jsem zadal, či je kousek videa. Takže jakoby tam je, když by mě to nahlásilo za autorský práva, tak já si to můžu nastavit a říct jim vlastně jakoby, že jsem tam zmínil toho autora. A kdyby mi to třeba nechtělo dát peníze, tak můžu udělat to samý.*“ (RA). Setkají-li se s problémem, naleznou způsob řešení: „*Několikrát už mi to napsalo, že jsem porušil autorský práva. Tak jsem to musel smazat. Třeba kvůli hudbě. Tak jsem tam musel dát jinou hudbu, která nezasahuje ty autorský práva. A pak už to šlo.*“ (RA). RedAnt tak upozorňuje na důležitou potřebu dětí a dospívajících **testovat hranice**, zjišťovat, jak jsou pevné a co se stane, pokud je poruší. Jejich testování vybízí k hledání nových možností a k rozvoji vlastních schopností (viz např. Rogge, 2013).

6.5.3 Práce s pravidly – jejich respektování a důsledky při porušení

Jak bylo popsáno v souvislosti s autorskými právy a jejich dodržováním, děti se skrze svou práci s pravidly a omezeními (zejména ve hrách) učí **nakládat s přirozenými důsledky**⁴⁰. Pokud v publikovaném videu nedodržují autorská práva, je smazáno, případně je jim znemožněno dále využívat výhody plynoucí z příslušnosti k určité odborné sku-

⁴⁰ **Přirozený důsledek** je, dle autorského kolektivu přístupu „Respektovat a být respektován“ *ten důsledek nějakého nesprávného jednání, který přichází sám od sebe, bez zásahu dalších osob*. Autoři o něm někdy hovoří také v širším slova smyslu jako o „*určitých druzích reakcí a zásahů, které je možné použít vůči někomu, kdo se zachoval nesprávně. Cílem takového postupu je zprostředkovat porozumění přirozeným zákonitostem, podle nichž funguje svět a společnost.*“ (Kopřiva a kol., 2008, s. 134 – 135).

pině. Jestliže překročí pravidla hry, je jim znemožněno pokračovat v ní (případně se na konkrétní server vrátit). Děti jsou s těmito principy seznámeny a **samy se rozhodují, zda je budou respektovat nebo překračovat**:

KO: Tak to tam je, že nikomu nepomáháte, sama zabíjíte a provokujete tím vlastně ty lidi. Že když tam něco děláte, tak vono to třeba ničí tu reputaci. A tam jste třeba ve městě a tam jsou občané. A když je naštveté, tak voni vás vyhodí a nemáte jakoby svoji partu.

V: A ty ses někdy choval takhle jako záškodník?

KO: Tak to ani ne. Protože jsem věděl, že za tohle jsou tresty. Že vám vypnou IP adresu a už nikdy se na ten server nemůžete připojit.

Děti se často zároveň dostávají do situací, kdy jsou **nositeli – iniciátory uplatňování přirozeného důsledku** – protože zastávají roli administrátora. Pokud někdo porušuje předepsaná pravidla, mohou potrestat konkrétního hráče: „*Prostě kdyby někdo dělal problémy, tak ho můžu z toho serveru vyhodit.*“ (N).

6.5.4 Média – prostor bez pravidel

Přes všechna pravidla, která jsou s používáním médií spojována, děti zároveň oceňují, že mnoho činností v prostředí médií znamená, že **pravidla** (do jisté míry) **nejdou** – že si **mohou dělat, co chtějí**: „*Já si tam můžu dělat, co chci. Když jsem na serveru a když tam není majitel a ten nám nepřikáže, co máme dělat, že máme třeba támhle něco postavit nebo někoho zabít nebo nějaký příšery, tak si můžu dělat úplně co chci. Můžu chodit kdekoliv, můžu skákat, můžu ničit úplně všechno...*“ (BU).

Případně že mohou existující pravidla překročit, aniž by se vystavovaly riziku trestu:

V: A ty jsi teda říkal, že málokdo z lidí, co znáš, ty úkoly plní. Ty je plníš nebo neplníš?

A: Tak já ze začátku jsem se to snažil plnit. Potom mě to jaksi přestalo bavit a dělal jsem si to, co chci.

Jde o svobodu, kterou dávají do kontrastu s běžným světem, jenž lze chápat jako prostor spojený s řadou pravidel a norem. Ukazuje se, že je velmi užitečné definovat pravidla chování a důsledky jejich případného porušení. Toto jasné vymezení hranic chování vymezuje zřetelný prostor pro chování a experimentaci, dává zažít pocit bezpečí. Pravidla chrání děti před druhými i před sebou samými. Dětem je však zároveň přirozené tyto hranice testovat, zkoumat jejich pevnost i prostor mimo vymezené hranice. Je zároveň možné (vzhledem k výpovědím dětí), že je užitečné mít občas příležitost pohybovat se v prostoru, který není ohraničen pravidly (zároveň však má svůj rámeček, daný např. kon-

krétní hrou). Být v tomto prostoru svobodný a učit se s touto volností nakládat. Může jít o zajímavou alternativu k světu, který je pravidly pevně spoután.

6.5.5 Shrnutí

Pravidla ve vyprávění dětí nabývají řady významů. Může jít o **pravidla bezpečného užívání médií**, definovaná dospělými nebo dětmi samotnými. Může jít o **respektování a porušování herních pravidel**. Může ovšem jít také o setkání s pravidly ve smyslu **právních předpisů**.

Současný výzkum (zabývající se tématem využívání médií dětmi) klade důraz zejména na téma bezpečnosti při užívání médií (viz např. Kopecký a kol., 2013; Krčmářová, 2012; Livingstone a kol., 2011; Livingstone a kol., 2014; Ólafsson a kol., 2014; Sonck a kol., 2011; Ševčíková, 2014 aj.). Děti při našich rozhovorech na **téma bezpečnosti a rizik naopak nekladly velký důraz**. Důvodů může být několik – jde o téma, které pro ně není významné a nemá smysl se jím zabývat; v souvislosti s nakládáním s médii neprožívají žádné ohrožující situace nebo na toto téma v rozhovoru nebylo příliš prostoru (téma nebylo cíleně mapováno). Pokud děti hovoří v souvislosti s užíváním médií o rizicích, hovoří často o potenciálních rizicích, jako je zhoršení zraku či vznik závislosti. Velmi dobře zároveň pracují s tématem nutnosti chránit sebe sama a citlivé údaje o své osobě, je tedy patrné, že jsou si vědomy rizika zneužití informací, zveřejněných v on-line prostoru (ačkoliv to takto explicitně neformulují). O rizicích tedy, byť ne tak konkrétně, jako např. ve výzkumech S. Livingstone, hovoří, a to ve dvou rovinách: a) v rovině toho, že se **mohou stát obětí útoku druhé osoby v on-line prostoru** (tedy někdo jim může ublížit) a b) v rovině toho, že **mohou nadměrným užíváním médií ublížit sami sobě** (formulují to jako zdravotní rizika).

V rozhovorech se jako významné téma ukazovala otázka **důležitosti pravidel**, jejich **dodržování** a naopak **překračování, experimentování** s nimi. Důraz, který děti na téma kladou, potvrzuje, že jde o důležitý vývojový aspekt, jak vystihuje Říčan (2006, s. 117): *„pocítit pevnost řádu na vlastním těle. ... Řád a pravidla chrání před nebezpečím zvenčí i před nebezpečím přicházejícím zevnitř, z nitra dítěte“*. Děti zejména v období batolecím a poté znovu v období raného dospívání nakládají s hranicemi – s mantinely, ověřují si jejich pevnost a sledují důsledky svého chování, pokud vymezené hranice překročí. Zdá se, že média jsou dalším prostorem, ve kterém mohou dospívající tento vývojový úkol naplňovat.

6.6 Média a mezilidské vztahy

Kaveri Subrahmanyam a David Šmahel (2011, s. 81) na základě svých výzkumů popisují tři typy vztahů, které dospívající rozvíjejí a prožívají prostřednictvím médií: vztahy s vrstevníky (ať již jde o off-line nebo on-line kamarády), romantické vztahy a vztahy

s členy rodiny. V našem vyprávění s dětmi se vyskytovalo téma **kamarádství**, značný prostor byl věnován **rodinným vztahům**. Naopak romantické vztahy děti zmiňovaly jen velmi výjimečně. Jako významné se však ukázalo téma **vztahů s publikem – s fanoušky**, případně se **vzory dětí**. Proto budou i v této kapitole popisovány tyto tři typy vztahů, prožívané dětmi v médiích a reflektované v našich rozhovorech.

6.6.1 Kamarádství

V období dospívání značně narůstá význam vrstevníků, kteří dospívajícímu pomáhají v procesu odpoutávání se od rodičů. Zároveň jsou vztahy s vrstevníky jednou z cest, jak uspokojovat psychické potřeby dospívajících – potřebu stimulace, smysluplného učení, jistoty a bezpečí, akceptace a určování vlastních pravidel (Říčan, 2006; Vágnerová, 2005).

Téma vrstevnických interakcí se v rozhovorech s dětmi objevovalo často, jen málokdy však šlo o rozhovory o přátelích – kamarádech. Důvodů může být několik: v rozhovoru k tomu nebyla příležitost nebo nejde o téma, kterému by děti specificky v souvislosti s médii přisuzovaly větší význam. Zároveň se zdá, že dospívající mnoho času prostě „pobývají“ s vrstevníky, diskutují o tom, co je právě zajímavé, tráví společně čas – nejde však o kamarádství, jde o společné bytí. (Autoři studie *Living and Learning with New Media* tuto činnost označují jako „hanging-out“, tzn. „potulování se“, tedy toulání se v partě, společné bytí a sdílení; Itō a kol., 2009.) A možná o něm není potřeba explicitně hovořit, prostě se mezi dětmi odehrává, je žito. A to stačí.

Mezi dětmi je patrná vzájemná blízkost, touha sdílet, hovořit o svých zážitcích. A to implicitně vystupuje z jejich sdělení a z jejich chování. Např. z interakcí mezi Kameramanem a Drobkem, kteří nejenom spolupracují na projektech, při kterých točí nové video, ale také se navzájem podněcují ve svém rozvoji, sdělují si své starosti a radosti, pomáhají si – žijí přátelské interakce nejenom v souvislosti s médii (a v jejich prostředí), ale také v off-line prostoru.

6.6.1.1 Prolínání on-line a off-line vztahů

Jak bylo popsáno v kapitole 7.3, on-line a off-line světy jsou psychologicky propojeny. To znamená, že také on-line a off-line vztahy jsou navzájem propojeny a ovlivňují se. Toto působení je oboustranné: děti v on-line prostoru rozvíjejí off-line vztahy a zároveň se události a prožitky z on-line prostoru (ať již jde o zážitky s off-line kamarády nebo navazování nových kamarádství) následně promítají do off-line prostoru. Danah boyd vysvětluje, že většina dospívajících nevnímá virtuální prostor jako alternativu k prostoru reálnému – jde pouze o jiný způsob, jak být v kontaktu s vrstevníky (Itō a kol., 2009, s. 84).

Děti v on-line prostoru rozvíjejí své off-line vztahy. Může jít o vztahy každodenní – často se spolužáky, kdy děti po návratu ze školy pokračují v konverzacích, začínajících

v prostorách školy: „No, na Skypu si voláme se Šimonem nebo s Anežkou. My máme takovou skupinu a tam si říkáme různý vtipy nebo co je novýho. Nebo si pouštíme různý písničky nebo obrázky si posíláme občas.“ (ST). Děti však média využívají také k udržování vztahů se svými kamarády, kteří jsou ve fyzickém prostoru **obtížně dosažitelní** a média tak přinášejí příležitost tyto vztahy udržovat a rozvíjet v on-line prostoru: „No třeba teď s tou Pétou, že si s ní můžu volat a můžeme se tam i vidět. Je tam ta webkamera, takže je to dobrý. ... No, na dálku.“ (J).

Zároveň se **zážitky a zkušenosti z on-line prostoru promítají do sociálních interakcí v reálném světě**. Bývají předmětem rozhovorů dětí, které společně diskutují o tom, co v mediálním prostoru viděly nebo slyšely a **doporučují** si, co stojí za zhlédnutí: „Nebo mezi kamarádama třeba, já si vždycky projíždím to Youtubko a Anežka třeba „A už jsi viděla tady tu novou písničku?“ a já „Jo, viděla. Ta je fakt dobrá.“ A pak se jí zeptám, co se jí tam nejvíc líbí a takhle.“ (ST). V tomto sdílení je patrná vzájemná reciprocita – děti jsou si v doporučování partnery: „Třeba o tom vyprávějí děti ve škole, že je to dobrý, tak se na to kouknu. ... Ono je to někdy dobrý když někdo řekne, že je to zábavný, tak se na to kouknu. A pak když já něco najdu, tak jim o tom třeba taky povím“. (KO). O podobném **přenášení zkušeností z on-line do off-line prostoru** hovoří také danah boyd (Itō a kol., 2009, s. 84).

Předmětem společných rozhovorů a sdílení jsou také **radý, jak postupovat** v konkrétních případech, jak zvládat technické nároky konkrétních programů: „No, kamarádi asi taky od začátku. Třeba ve škole, když jsme se bavili, tak jsme se o něčem bavili a já že to má takhle někdo udělaný a já jsem se zeptal, jak to udělal a on mi to vysvětlil všechno. Taky no třeba na Youtube návody a na těch fórech. Různý kamarádi mi vlastně, když jsme byli u sebe doma, von mi ukázal nějaký program nebo nějakou hru tak mě s tím taky rovnou vlastně naučil. Takže i tahle tím způsobem“. (KA).

Události z on-line prostoru ovlivňují interakce v off-line prostoru i tak, že se **děti** (díky svým on-line činnostem a mediální produkci) stávají **známé nebo dokonce populární**. Jejich vrstevníci při setkáních v off-line prostoru, např. ve škole, reagují na mediální produkty, které děti publikují v on-line prostoru. Takovou zkušenost popisuje RedAnt: „Tak mě se stalo, když jsem byl třeba na záchodě a pár deváťáků tam přišlo, že sledujou moje videa, to je von. Tak se mi to už několikrát stalo.“ nebo Kočka:

V: Ví děti ve škole o tom, jak natáčíš ta videa nebo píšeš tu knížku?

TK: Vědí.

V: A co ti na to říkají?

TK: Voni mě znají s tou kočkou z vedlejší třídy a: „hele, to je ta, co nahrává to s tou kočkou“.

Děti tak **skrze svou on-line činnost ovlivňují strukturu sociálních vztahů v off-line prostoru a budují svůj vlastní sociální status** skrze to, že vrstevníkům prezentují své

dovednosti. (Děti se samozřejmě v on-line prostoru mohou stát také velmi nepopulárními, ať již vlastním zapříčiněním nebo na základě kroků další osoby. Toto téma se ovšem v rámci rozhovorů s dětmi nevynořilo.)

6.6.1.2 Média jako prostor pro společné bytí

Média jsou prostorem, ve kterém se odehrává řada interakcí mezi dětmi, ty zde mohou **trávit společný čas**. Právě vzájemné interakce a společné sdílení, tedy prožívané mezilidské vztahy, mohou být tou podstatou (přínosem), o který řadě dětí při užívání médií jde. Společný čas tráví např. formou hraní her. Zdá se přitom, že takové hraní je pro děti zábavnější než samostatné „toulání se“ v on-line prostoru:

V: V čem je to jiné, když hraješ s těma lidma, než když hraješ sám?

RA: Tak jako já nevím, je to větší sranda. Mě to baví víc s lidma. Protože oni třeba můžou říct větší vtip než já, pak se zasmějem všichni.

Přítomnost druhých zcela mění kontext hry a její vyznění. Děti jsou ochotné věnovat se i hraní hry, kterou nepovažují za zábavnou, pokud má jít o společné hraní s jinými hráči. **Sociální vztahy stojí tedy významově a motivačně nad konkrétní hrou:** „*Ale jako fakt když mi někdo řekne „hele, nechceš si jít zahrát?“, nemám co dělat a nikdo si nechce jít zahrát tu jinou hru, tak řeknu „no tak jo, tak si jdem zahrát“. Tak to třeba hraju. No pak zase, když už mě to zase přestane bavit... Hraju to s ním, a pak už druhý den už mě to zase moc nebaví. Jenom když se mě někdo zeptá, tak to hraju. Jinak to vůbec nehraju.*“ (N).

Média jsou platformou k **vzájemné spolupráci dětí:** „*Tam jsou takový lidi, který zakládají ty party a tam, když se do toho připojím, tak oni mi řeknou, co třeba budou dělat, a já se přidám a když nepotřebuju, tak si zajdu něco sám udělat, nějaký úkoly.*“ (KO).

Některé děti hovoří o tom, že jsou pro ně **interakce v on-line prostoru příjemnější**. Šikula popisuje zážitek toho, že nachází porozumění ze strany druhých, které v reálném světě se svými spolužáky nezažívá: „*Taky mě bavila ta komunikace těch lidí. Že najednou jsem měla pocit, že mě někdo poslouchá. Že to někdo slyší. I když je to napsaný.*“ (Š). Nachází totiž **ty, kdo mají podobné zájmy:** „*No měli jsme zájem i v té kapele a mohli jsme o ní mluvit. A že právě to byla ta jedna věc, kterou jsem s těma lidma sdílela. A v té třídě je to takový, že s těmahle lidma se bavím, že si rozumíme normálně a máme i společný koníčky. A s těma se nebavím, nemám si s nima o čem povídat.*“ (Š). Kočka vysvětluje, že jí někdy (s některými osobami) virtuální komunikace umožňuje větší otevřenost, že se méně stydí: „*Si tam komunikuju a mně se líp komunikuje přes ten Facebook než normálně. I třeba když jsem měla toho kluka, tak jsme si furt povídali přes ten Facebook, ale když jsme byli spolu venku, tak jsem neřekla ani slovo. Já se za to tak trochu i schovávám.*“ (TK). To může souviset se specifiky virtuálního prostředí

tak, jak je popisuje Šmahel (2003, s. 22-27): hovoří o větší otevřenosti dospívajících při komunikaci skrze média – možnost svobodného projevení sebe sama.

Média jsou na jednu stranu příležitostí k rozvíjení kamarádských vztahů, na druhou stranu tyto **vztahy proměňují**. Ovlivňují např. význam slova „přátelství“ – najednou je přítelem každý, koho na Facebooku označím jako přítelem - byť jsem ho viděla třeba jenom jednou v životě. Proti tomu se vymezuje Koumák, který se snaží žít kamarádské vztahy v on-line prostoru podobně, jako ty v off-line prostoru: „*No tak Skype používám, ale ten málokdy, protože tam mám málo přátel. Já nesbírám přátele na Facebooku, třeba mít jich tam 400 a 350 neznat.*“ (KO). Zároveň se ukazuje, že řada dětí, pokud již někoho má za přítele, tak stojí o to, aby to byl **reálný a prožívaný sociální vztah**, ne pouhé „sbírání“ kontaktů: „*že ho nebudu obtěžovat, že se ho budu třeba na pár otázek ptát, ale on mi napsal, že chce si se mnou psát, že by mu to jinak bylo nanič, kdyby mě tam měl. Takže nakonec si s ním dopisuju.*“ (RA). Podobně o problematice hovoří danah boyd (Itō a kol., 2009, s. 94) nebo Subrahmanyam a Šmahel (2011, s. 86-87). Ti na základě rozsáhlejšího empirického materiálu nahlízejí na proměnu chápání pojmu přátelství v širším kontextu. Popisují, že dochází k **proměně významu slova „přítel“** (friend), které již **neoznačuje pouze blízké přátele**, ale **také ty, kdo dříve byli vnímáni jako „známí“**. Média zároveň dětem umožňují **interakce s širším okruhem vrstevníků** a zprostředkovávají tak podporu i od těch, se kterými by děti dříve byly v jen omezeném kontaktu. **Sociální interakce odehrávající se v mediálním prostoru** jsou navíc **veřejnou událostí**, která je viditelná širokému publiku.

6.6.1.3 Shrnutí

Média umožňují v mnoha ohledech **rozvíjení přátelských vztahů**. Vytvářejí **prostor pro častější setkávání s druhými** (i s těmi, kdo jsou právě příliš daleko a nedostupní). Umožňují **prohlubovat a rozšiřovat off-line přátelské vztahy**, se kterými jsou úzce provázány. Jsou příležitostí ke **společnému bytí** v jejich prostoru a zároveň se mnohdy stávají **předmětem rozhovorů** mezi dětmi – a skrze společné sdílení umožňují **prohlubovat blízkost mezi kamarády**. Tráví-li děti společně čas v prostředí médií, při společné aktivitě, **proměňuje se vnímání a vyznění této činnosti** – např. hraná hra může být mnohem zajímavější a zábavnější právě díky přítomnosti druhého kamaráda.

Přes všechno toto přibližování a prohlubování přátelských vztahů děti upozorňují také na to, že média zároveň vedou k rozvíjení **vztahů, které nejsou skutečnými přátelstvími**, byť tak bývají v sociálních sítích označovány. Jde však spíše o „**sbírání kontaktů**“, než o skutečná kamarádství se vším, co k nim patří (společné zájmy, častost kontaktů, vzájemné porozumění).

6.6.2 Fanouškovství, vzory, publikum

Dalším z typů vztahů, prožívaných prostřednictvím médií, jsou **vztahy „profesionální“** – **vyhledávání, sledování a obdiv k vlastním vzorům** a na druhé straně **prožívání toho, že někdo sleduje a oceňuje práci dítěte**, že mu fandí a že je ochoten mu dát zpětnou vazbu a hovořit o tom, co se mu na autorské práci líbí a co by vylepšil. Tedy prožívání toho, že je zde nějaké **publikum**, které dítěti **poskytuje zpětnou vazbu**.

6.6.2.1 Vzory

Zejména děti, které se intenzivně věnují tvorbě vlastních videí, hovořily o **vzorech**⁴¹ – inspirátorech, které sledují a se kterými se snaží být v kontaktu, čerpat od nich nápady, učit se od nich: „*Třeba já zkontaktuju, teďka si píšu s jedním klukem, který má 22 000 fanoušků na YouTube. A ten mi třeba radí, já nevím v něčem. Protože on má 69 kontaktů na Skypu. Má 22 000 fanoušků. A já jsem mezi nima. Takže jsem rád, že si s ním můžu někdy dopisovat.*“ (RA). RedAnt má před sebou vizi osoby, která nejenom, že dokáže natáčet videa, ale zároveň je v tom pravděpodobně velmi úspěšná a populární. To jsou atributy, kterých by rád dosáhl i RedAnt. Díky tomu, že tohoto youtubera zkontaktoval, získal příležitost nejenom sledovat jeho práci, ale také se ptát na to, co a jak onen kluk dělá, jak postupuje. Může tak získat podněty pro svou vlastní tvorbu a následný rozvoj a přiblížit se tak zase o kousek blíže ke svému cíli – být slavný.

Vzorem bývá někdo, kdo dosahuje v určité oblasti takové úrovně dovedností, která dětem imponuje a které by se rády přiblížily. Může to být vrstevník i dospělý, např. vyučující: „*No, paní učitelka má hezký prezentace, tak ty jsem se zeptala, jak se to, určitou věc tam měla, tak jsem se jí zeptala, jak se to dělá, protože se mi to líbilo, že bych to taky chtěla, tak mi to vysvětlila.*“ (J).

Získat podporu vyhládnutého vzoru někdy nemusí být úplně snadné, je potřeba vynaložit značné úsilí a být vytrvalý:

RA: No, právě že já jsem si ho našel, vono ho má hodně lidí si ho prostě chce přidat. Ale tam musíte napsat snad 50větou zprávu, proč si ho chcete přidat na Skype. A to bylo docela těžký. Asi na podesátý se mi to nakonec povedlo. On nemá rád právě že chválení, nesměl jsem ho chválit, ale musel jsem napsat důvod, proč si ho chci přidat. Tak jsem to nakonec sepsal a můžu si s ním psát. Vlastně kvůli tomu, že on nemusí přijmout žádost a pak ho tam nebudu mít.

⁴¹ Vzorem je v této práci označován každý, kdo dítě inspiruje a podněcuje v jeho práci s médii, kdo je motivuje k rozvoji. Může jím být např. sourozenec, kterého dítě sleduje při práci a kterého následně napodobuje, jak to bylo popsáno v kapitole 7.1.1., „Jak ovládnout svět médií“. Na tomto místě je důraz kladen na roli a vnímání vzorů při tvůrčí práci dětí.

Děti na svých vzorech obdivují nejenom úroveň dovedností v určité oblasti, schopnost ovládat určitý nástroj, ale také jejich zkušenosti, způsob komunikace a životní styl. Vzory tak podněcují utváření postojů dětí, pomáhají dekonstruovat jejich převládající přesvědčení:

RA: Já strašně rád sleduju jeho videa. On je takovej vtipnej. On je ještě mladej, já nevím, kolik mu je, třeba 14. A on je strašně srandovní. A on třeba, von je strašně na přírodu. A já když jsem se ho chtěl zeptat, tak jsme se začali bavit třeba o energy drinkách a on mi tam začal říkat, že to, že by to ani moje... strašně srandově mi to tam popsal. Strašně dobře se s ním píše.

V: A on ti říkal, že je máš pít nebo nemáš pít?

RA: No právě že ne. On je strašně že nepít sladký nápoje, nepít energy drinky. Že to je špatný. On je takový no, na přírodu strašně. Takže on radí lidem dobře. Ten mi radil taky s natáčením hodně. Poradil mi, ať natáčím líp. Já jsem byl dřív takovej nudnej. A on mi radil, ať víc mluvím a docela hodně to pomohlo.

Psychologie definuje **vzor** jako „objekt napodobování a ztotožňování se“. Napodobován přitom může být jedinec, skupina i organizace, všechny tyto bývají označovány, stanou-li se vzory k napodobení, jako „**identifikační vzory**“. (Hartl a Hartlová, 2000, s. 221 a 689). Vzorem se vždy stává někdo, kdo v našem životě hraje zvláštní významnou roli a kdo motivuje k růstu. Tak mj. probíhá socializace jedince, který se do společnosti začleňuje právě skrze nápodobu druhých. **Mít vzory** a vztahovat se k nim, učit se od nich a napodobovat jejich chování, patří mezi důležité **potřeby dětí i dospívajících**. Vzorem se stávají nejprve rodiče, později také vrstevníci (ať již jednotlivci nebo malé skupiny) (Helus, 2009, s. 216). Vzory nás mohou **motivovat k dosažení úspěchu** ve škole i v oblasti zájmů, **ovlivňují** také naše **životní postoje a způsoby chování** (Bocan a kol., 2011, s. 125).

Bocan a kol. (2011) zjišťovali, **proč si děti váží svého vzoru**. Ukázalo se, že nejvýznamnější pro ně je to, čeho daná osoba dosáhla a co umí. Oceňují také způsob chování svého vzoru k ostatním lidem. V menším procentu jde rovněž o vzhled, slávu, prezentované názory nebo bohatství (Bocan a kol., 2011, s. 130).

Děti z výzkumného vzorku si za vzor vybíraly zpravidla někoho, kdo v jejich očích něco umí – něčeho dosáhl. Následně se od něj buď chtějí učit jeho dovednostem a umění pro to, aby také dokázaly s mediálním materiálem nakládat podobným způsobem. Nebo proto, aby se staly slavným stejně jako jejich vzor. Výjimečně zmiňovaly, že by jim někdo imponoval proto, jak se chová k druhým nebo jaké morální hodnoty zastává.

6.6.2.2 Publikum

Publikum a fanoušci jsou důležitým prvkem v procesu tvorby mediálních produktů a jejich zveřejňování. Jejich podněty jsou **zdrojem motivace a povzbuzení** pro tvůrce.

Když se dítěti dostane ocenění od fanoušků, pracuje a tvoří mnohem usilovněji: „*Je dobrý vidět ty reakce těch lidí, co to sledují. Že třeba se jim to líbí a tak.*“ (KA) A naopak, pokud práce konkrétního dítěte zaujme jen málo diváků, může se stát, že ve své tvořivé činnosti přestane: „*Tak jsem přestala natáčet, protože to stejně ani moc lidí nesledovalo.*“ (BU).

Reakce publika jsou zároveň motivem pro to dělat konkrétní práci (dostatečně) kvalitně a uvažovat o přáních a zájmech publika tak, aby konkrétní dítě – tvůrce – dokázalo oslovit právě svoje fanoušky: „*No, dopředu si to promyslím, protože když už jsou jako další díly, tak už je těžký něco vymyslet pro ty diváky, co by se jim líbilo, kdybych natáčel.*“ (A) nebo „*Přitom když točím na ten YouTube, tak tam už to vidí třeba i pár tisíc lidí, a chci, aby to nák vypadalo. Chci, aby to mělo nákou úroveň, aby to ty lidi pobavilo.*“ (D).

Publikum může dávat doporučení, ohodnotit práci dítěte, poukázat na silné a slabé stránky jeho tvorby, a tak mu pomoci v jeho snaze zlepšovat se a růst: „*No tak samozřejmě z těch komentářů. Když mi někdo napíše, že „video dobrý, ale zvuk by si mohl příště vyřešit líp“, tak samozřejmě vím, že příště si mám dávat pozor na zvuk.*“ (KA). Příležitost získat zpětnou vazbu svého publika bývá ostatně jedním z motivů, proč děti vůbec svou práci veřejně prezentují: „*No, na YouTube plno lidí točilo právě z Minecraftu videa. Tak mě napadlo „proč nezačít taky“, že to musí bejt super. Že mi do komentářů napíšou co a jak, jestli se jim to líbilo, tak jsem s tím začal taky.*“ (A).

Děti si ovšem promýšlí, co má být zveřejněno a o co se chtějí podělit jenom se svými blízkými:

V: Tak na jednu stranu jde o to, jestli se jim to bude líbit nebo ne. A zároveň, jak se to ty lidi dozví, to, co ty vytváříš a děláš?

Š: To právě taky, něco se ty lidi mají dozvědět a něco je jen pro mě, abych se tím mohla inspirovat. A když chci, aby se to ty lidi nák dozvěděli, tak to třeba pošlu kamarádům nebo jim o tom budu vyprávět, co jsem třeba četla nebo viděla. A taky je to buď zajímat bude, nebo nebude. A buď jim to budu říkat dál, nebo se na to taky podívaj. Nebo jim to bude jedno.

Pro to, aby veřejnost sledovala práci konkrétního tvůrce a mohla na ni reagovat – poskytovat zpětnou vazbu – je nezbytné, aby tento tvůrce vytvářel prostor pro **kommunikaci se svým publikem**. Děti, se kterými jsem hovořila, proto využívají celou řadu propagačních strategií, jejichž cílem je video nabídnout co nejširšímu počtu osob: „*Zpropagovat. Určitě. Musí se to zpropagovat, protože jinak kdo by se na to koukal... Prostě vzít odkaz a přes sociální síť. Nebo vznikají různé vlogerské skupiny, kde je určitá část takovejchhle lidí. Třeba 8, 10. A přes ty se navzájem dělá reklama. Takže když třeba jednoho člověka odebírá třeba 2 000 lidí a je ve skupině, tak všichni ti členové té skupiny mu to zpublikují a rázem to uvidí třeba 15 000 lidí, který to nasdílejí dál*

a takhle se to řetězově posílá dál a dál, až to vidí co nejvíc lidí.“ (D). Děti tedy využívají výhod sociálních sítí, snaží se své produkty nabídnout co nejširšímu spektru uživatelů médií.

Zveřejňování vlastní práce je příležitostí získat od druhých **podněty a zpětnou vazbu**, zároveň může vést k získání **popularity mezi vrstevníky**: „*Tak já to mám třeba dobrý v tom, že pak třeba já si s tím pomáhám hodně ve škole. Že třeba deváťáci za mnou chodí, že sledují moje videa.*“ (RA). I to je jedním z důležitých motivů pro prezentaci své tvorby. Pozitivní reakce dětí (publika) ovlivňuje pohled tvůrce na sebe sama, příležitost zažít ocenění druhými podporuje **růst sebeúcty a vědomí vlastní hodnoty**:

V: A co se ti na tom líbí, že se to někomu jinému líbí?

TK: Že jsem tak trochu oblíbená s těma videama.

Itō a kol. (2008, s. 31) popisují význam **zpětné vazby**, kterou chápou jako jeden z **nástrojů učení, zdroj inspirace a motivace**. Vysvětlují, že nejčastěji se odehrává mezi skupinami „odborníků“, zaměřujících se na určitou oblast činností a může nabývat řady forem – zveřejnění komentářů, soukromé zprávy, nabídky spolupráce, pozvání do určité odborné skupiny apod. Dle jejich slov samy děti oceňují právě tyto formy zpětné vazby mnohem více, než jednoduché bodování.

6.6.2.3 Shrnutí

Práce dětí s médii, role vzorů a publika (fanoušků) jsou značně provázané. Jak vzory, tak reakce publika děti vyhledávají z podobných důvodů – chtějí získat povzbuzení a podněty pro další práci. Zároveň je možné v tom, co děti získávají od svých vzorů a od publika, nalézt také řadu odlišností.

Zejména děti, které se věnují tvorbě mediálních produktů, hledají nové vzory – „odborníky“ orientované v oblasti práce s médii (resp. s konkrétními nástroji). Na svých vzorech oceňují zdatnost a zkušenosti získané v určité oblasti nakládání s médii, jejich vlastnosti, případně to, čeho díky svému nakládání s médii dosáhli (zpravidla se jednalo o popularitu). Pokud se vztahují ke svému vzoru, zpravidla sledují jeho práci, případně se jej ptají na jeho názory a postoje. Nehovoří však o tom, že by svůj vzor vyzývaly k tomu, aby si prohlédl jejich tvorbu a poskytnul k ní zpětnou vazbu.

Naopak, hlavním úkolem fanoušků a publika je právě poskytovat dítěti – tvůrci zpětnou vazbu, sledovat jeho tvorbu, reagovat na ni, nabízet podněty pro další práci. Právě povzbuzení a ocenění fanoušků, zpětná vazba a případně získaná popularita mohou být důvodem, proč děti zveřejňují svou práci.

Možnost získat podněty širokého publika, být v kontaktu s experty na určitou oblast nebo příležitost nacházet nové přátele bez ohledu na místo jejich pobytu jsou benefity nakládání s kvartárními médii, které děti velmi úspěšně využívají.

6.6.3 Rodiče a média

Rodiče jsou nedílnou součástí života dětí, jejich působení tedy musí nutně ovlivňovat také způsoby, jakými děti nakládají s médii. Role rodičů v tomto procesu je různorodá. Začíná již rozhodnutím **rodičů** o tom, že **svému dítěti pořídí** (či nepořídí) **určitý mediální nástroj**. Pokračuje tím, jak rodiče děti **zaučují v nakládání s médii**, případně si nechávají vysvětlit, jak který nástroj funguje. Mají o děti starost, podněcují je k tomu, aby dodržovaly **zásady bezpečného užívání médií**. Tato témata – a mnohá další – se vynořovala v průběhu rozhovoru s jednotlivými dětmi a zdůraznila důležitou roli rodičů (v souvislosti s dětským nakládáním s médii). Role rodičů byla zčásti analyzována v předchozích kapitolách (v souvislosti s rozbořením toho, jak se děti učí pracovat s médii, jak se utváří jejich mediální gramotnost včetně bezpečného používání médií, jak jsou formulována a naplňována pravidla pro práci s médii). V této kapitole bude důraz kladen zejména na **podobu a kvalitu vztahů dětí a rodičů** (případně jiných dospělých), které jsou **zprostředkovávány médii**.

6.6.3.1 Média a rozličné rodičovské role

Děti mnohdy **sledují** své rodiče, **jak pracují s médii**: „*A máma na tom dělá úplně všechno. Já jí půjčuju notebook do práce a ona na tom dělá. Tak já jsem na ni koukala, jak to dělá.*“ (BU). Poté rodič dítěti začíná **předávat konkrétní instrukce**: „*Tak, pracovat, to nás zase naučila máma. A vyhledávat informace na Wikipedii, pak to přesouvat a vložit texty nějaký obrázky a tak.*“ (KO). **Rodič zároveň sleduje, jak se dítěti daří**, provází jej rozvojem uživatelských dovedností: „*Mě táta naučil si to překopírovat do jakoby do Wordu. A prostě si to celý jakoby vyjmu a dám si to do toho Wordu a tím to vlastně... Já to tak dělám. Třeba když jsme jednou dostali referát na Švýcarsko a já si tam našla ty důležité věci, dala jsem kopírovat nebo vyjmout a pak jsem to dala do toho Wordu. A pak jsem k tomu dala ještě nějaký obrázky.*“ (SIM).

Rodič (nebo jiný blízký dospělý, člen rodiny) dítěti **přináší podněty** (ke hrám) a umožňuje mu zapojit se do nich: „*To spíš máma si ji koupila někde, tak jsem ji začal hrát taky.*“ (A) nebo „*Pak od máminý kamarádky, ta mi ho založila. Nebo pomohla mi ho založit.*“ (N).

Rodiče jsou pro děti **vzory** v tom, jak se staví k médiím, jak s nimi nakládají: „*On [táta] nám vždycky koupí počítač. I když není tak dobrej a výkonnej, tak on ho sestaví. On místo aby měl ten počítač za hodně peněz, protože ten první nechal si sestavit. Ale ten druhý, no, ono je to asi téma hrama, co tam máme, že to furt padá. Ale sám ho udělal. A všichni prostě, já nechápu, na co si prostě zavolávají domů toho opraváře. Protože on*

i když nám nešel, když to sestavil a ono to nešlo, nešel nám ani ten nový, ani ten starý, tak on opravil oba dva.“ (BR).

Jsou dětem nablízku a je-li potřeba, snaží se jim **pomoci**. Děti často popisují situace, kdy si neví rady s nějakým technickým problémem: „*Někdy když mám nějaký problém, tak nevím, co s ním mám dělat – s tím počítačem. Vždycky tati! Pomoc!*“ (Š). Mnohdy mají k dispozici jakousi hierarchii pomoci – když neví táta, je „při ruce“ někdo další: „*Když nejde internet, tak se zeptám tatky, jestli se něco stalo. Když mi třeba u notebooku nefunguje myš, tak zajdu za tatkou. Většinou chodím nejdřív za tatkou, aby mi třeba pomoh. A když tatka neví, tak jdeme za strejdou. Ten většinou nám pomoh všechno vyřešit.*“ (J) nebo „*Bud' se ptám tatky, jestli neví a nebo když on neví, tak oni mají v práci ajťáky. Tak když on neví nebo se mi něco rozbije, tak zavolám jemu a on se ho zeptá a on mi s tím pomůže nebo ho tam odveze a spraví mi to.*“ (Š)

Rodič je mnohdy rovněž **nositelem pravidel a definuje hranice a zásady užívání médií**: „*Protože máma nám vždycky říká, že ty dvě hodiny, co tam můžem být, že máme na to, na všechno. Ne že prostě jsem tam dvě hodiny na internetu, potom řeknu, že si nemůžu zahrát, že jsem si ještě nezahrál. I když my to říkáme pořád. Ale máma má pravdu, máme na to ty dvě hodiny.*“ (BR). Někdy pravidla definovaná rodiči ovlivňují a určují prakticky všechny činnosti, kterým se dítě v médiích věnuje, a zároveň jsou stanoveny oblasti, ve kterých se dítě nesmí pohybovat samostatně. Šiminka např. vysvětluje, že filmy vyhledává a do počítače stahuje pouze táta, ostatní si pouze vybírají z toho, co táta připravil.

Rodič tedy bývá tím, kdo **přináší média do rodinného prostředí** a umožňuje **dítěti setkání s nimi**. Tím, jak s nimi pracuje, se dítěti stává **vzorem**, který je pozorován a napodobován. Zároveň **aktivně podporuje uživatelské dovednosti dítěte** tím, že mu vysvětluje konkrétní postupy pro práci s dílčími nástroji. Postupně umožňuje dítěti stále samostatnější užívání médií, zároveň však plní **roli opory**, na kterou se dítě může obrátit, kdykoliv se v oblasti užívání médií cítí nejisté. **Definuje pravidla** pro práci s médii tak, aby dítě bylo v bezpečí.

Lze tedy konstatovat, že **rodič dítě uvádí do kultury práce s médii** stejným způsobem, jako jej uvádí do lidské kultury obecně. Přesto lze tušit, že v tom, jak rodič učí dítě pracovat s médii, mohou být jisté odlišnosti, dané zejména tím, **jak je sám rodič zdatný v užívání mediálních nástrojů**. Naznačují to závěry výzkumů, zkoumající roli rodičů v moderování užívání médií dětmi. Z těch vyplývá, že čím jsou sami rodiče zdatnějšími uživateli médií, tím více volí pro výchovu k práci s médii instruktivní a provázející strategie, které se jeví jako užitečnější (Kirwil a kol. in Kalmus, Blinka a Olafsson, 2013). Je tedy patrné, že **pro efektivní uvádění dětí do mediální kultury** je významný nejenom **výchovný styl rodičů**, ale také jejich **vlastní zkušenost s médii** (což může být ovlivněno také jejich věkem).

6.6.3.2 Média – prostor pro (jiné) setkávání s rodiči a s dospělými

Média bývají často **předmětem rozhovoru nebo společného trávení času mezi dětmi a rodiči** (či blízkými dospělými): „*S tátou si povídáme o telefonech. Protože on si pořád stahuje nějaký aplikace do telefonu.*“ (TK) nebo „*Tak si tam třeba často povídám s tetou, s tátou.*“ (A). Tuto zkušenost zmiňují zejména děti, které se svými rodiči vycházejí velmi obtížně. Najednou jako by se vynořilo téma a prostor, ve kterém je možné být komunikačními partnery, nikoliv soupeři. RedAnt tak popisuje, jak tráví na Facebooku čas mimo jiné se svou mámou, se kterou společně hrají hru:

V: Kolik jsi na Facebooku hrál her?

RA: Dvě, jednu s mámou a jednu teďka hraju sám tudletu, to je tady ta, tady ty příspěvky.

V: Aha, a co jsi hrál s mámou za hru?

RA: Farmville, to je taková, to se sází.

Tím RedAnt otevírá téma navazování „**přátelství**“ **rodiče a dítěte v sociálních sítích**. Podobně, jako on, se na Facebooku se svou mámou přátelí Kočka. Prostřednictvím online interakcí v prostředí sociální sítě vzniká příležitost pro konstruktivnější setkání s vlastními rodiči (při setkání v reálném prostoru se rodič s dítětem pouze hádá), zároveň však dochází k proměně vztahů mezi rodiči a dětmi. Jde přeci jenom o jiný než o přátelský vztah. Nicméně v kontextu sociálních sítí je o něm jako o přátelství uvažováno. Dochází tak k rozvíjení nové obsahové úrovně běžně používaného pojmu.

Díky společnému setkání v médiích nebo při jejich využívání **rodiče u svých dětí mnohdy objevují nové, netušené, dovednosti**, které se vynořují právě skrze využívání médií. Oceňují je a podporují dítě, aby se dané činnosti nadále věnovalo: „*A rodiče to oceňují, protože nemám jiný koníček. Takže aspoň něco dělám.*“ (D). Žádají je, zda by bylo ochotné je využít v rámci rodinných zájmů: „*Když máma viděla, jak umím s kamerou, tak chtěla hned natáčet bráchovy narozeniny.*“ (RA).

V kontextu využívání médií se tedy vytváří **nový prostor pro interakce mezi dětmi a rodiči** (případně jinými dospělými). Může jít o **společné rozhovory** týkající médií a jejich užívání, může jít také o **společné trávení času** za využití konkrétních mediálních nástrojů. **Rodiče se skrze „nová“ setkání se svými dětmi dozvídají více o jejich dovednostech**, poznávají je v jiných souvislostech.

Tomuto mezigeneračnímu setkávání v prostředí médií (specificky v kontextu hraní videoher) se věnuje Pál Aarsand (2007), který ve svých výzkumech **generační propast a digital divide** vnímá jako **příležitost k novým (odlišným) interakcím mezi členy rodiny** (spíše než problém). Popisuje **tři varianty využívání médií jako rámce pro interakci mezi rodiči (prarodiči) a dětmi**. 1) Může jít o situace, kdy **rodič přichází jako novic médií** a nechává se dětmi (coby kompetentními účastníky komunikace) poučit o tom, jak funguje konkrétní nástroj. 2) Na druhou stranu se může **do role „in-**

struktora médií“ stavět samo dítě a dávat tak najevo (zvýrazňovat) existenci digital divide mezi dítětem a dospělým. Podobně, jako v prvním případě, jde o příležitost pro dospělého, jak vstoupit do sociální interakce s dítětem a přiblížit se mu. 3) **Znalost médií** a jejich fungování se může stát **zdrojem moci a výhod na straně dítěte** ve chvílích vyjednávání o obsahu dalších činností. Aarsand tedy ukazuje, že **digital divide** se (vlastně paradoxně) stává pro děti i dospělé **příležitostí k účasti na společných aktivitách**, namísto aby je rozděloval – oddaloval a znemožňoval vzájemnou komunikaci. Děti, se kterými jsem hovořila, se často chovají jinak – zejména v jejich výpovědi není mnohdy patrná přítomnost digital divide – generační propasti. Pokud ano, tak ji děti nevyužívají jako nástroj moci a výhod. Média mohou být příležitostí a tématem k rozhovoru. Rodiče se skrze pozorování svých dětí a jejich uchopování médií o svých dětech dozvídají nové informace. V mnoha případech děti nejsou nositeli hlubší mediální gramotnosti, než rodiče.

Aarsand mimo jiné zdůrazňuje působení příslušníků obou generací na sebe navzájem. Ondrej Kaščák (2003) zdůrazňuje působení dětí na dospělé (na rodiče), označuje je jako tzv. **retroaktivní socializaci**, kdy se „*tradiční adresanti socializačního působení stávají jeho adresáty*.“ (Kaščák, 2003, s. 359) To se dle Kaščáka děje v oblasti mediální a konzumní gramotnosti. Zejména v oblasti práce s médii tento pohled naznačuje, že děti jsou spontánně zdatnější při práci s médii a tyto své znalosti a dovednosti předávají rodičům. V průběhu rozhovorů s dětmi se ukázalo, že tomu tak není zdaleka vždy, mnohdy jsou právě rodiče nositeli mediální gramotnosti. Je však (přinejmenším na základě výpovědí dětí z výzkumného vzorku) možné vytušit, že existuje řada oblastí, souvisejících s médii, ve kterých jsou děti těmi, kdo ukazují rodičům nové obzory. (Jde ovšem o téma, o kterém jsme s dětmi nediskutovali). Zároveň je ovšem užitečné mít na mysli, že pohled na dětské užívání médií optikou retroaktivní socializace může být nepřesný.

6.6.3.3 Rodiče (dospělí) jako ti, kdo mají s médii problémy

Nedílnou součástí mediální výchovy a vůbec interakcí mezi dětmi a dospělými, vztahujících se k užívání médií, je upozorňování na související **rizika a definování pravidel jejich bezpečného užívání**. Jde o výchovnou činnost, která je vedena snahou rodičů (a dospělých) učit děti rozeznávat potenciální rizika spojená s užíváním médií a vhodně s nimi nakládat. Děti ovšem ve svých výpovědích upozorňují na to, že s obtížemi se často potýkají sami dospělí (a ne tolik děti) – tedy ti, kdo mají dětem být pomocníky a průvodci při bezpečném užívání médií.

Brácha vysvětluje: „*Kuba mi říká i ostatní, že já jsem sice, že ony (hry) dělají z lidí blázny. A to jsem tak trochu, to je pravda. Ale zatím jsem to neviděl u dětí, ale spíš voni, ty starší vždycky připomínají, že ty hry se nemají hrát, že jsou prostě hrozný. A já nevím, voni to říkají, ale jediný co jsem v televizi viděl, ne že by dítě vzalo nůž a pobodalo svoji matku, ale spíš že by to udělal ten dospělej než to dítě*.“. Upozorňuje tedy, že projevy

rizikového chování jsou patrné spíše na straně dospělých než dětí. V jeho výpovědi je patrný jakýsi osten výčitky ve smyslu „oni nám něco vyčítají, ale sami s tím mají největší potíže“. Zároveň může být jeho vnímání celého tématu výrazně ovlivněno tím, které projevy jsou spíše tolerovány u dětí a/nebo dospělých, o jakých konfliktních situacích se častěji veřejně hovoří.

V rozhovoru s Kočkou narážíme na otázku zdravého a nezdravého využívání médií, přičemž tím „nezdravým“ uživatelem je (minimálně z pohledu Kočky) dospělý – její teta:

V: A vy si o tom s tetou nějak povídáte?

TK: No, hodně. Protože já jsem s ní i v klubu.

V: A co si říkáte, když se o té hře bavíte?

TK: Ten klub, psali, tam je asi 50 těch Lady. A ten musí porazit jiný klub. A ona mi teta třeba vynadá, že jsem se nepřihlásila do souboje a prohráli jsme. Že teta bere tu hru hodně vážně. To já zase ne. Ona je na ní závislá trochu.

V: Jak se to pozná, že je na ní závislá?

TK: Celý den sedí u počítače a zvyšuje si tu popularitu.

Kočka tedy upřesňuje výhradu Bráchy a ukazuje na konkrétním příkladu, jak to vypadá, když se dospělý potýká s nadměrným užíváním konkrétního nástroje (možná až závislostním chováním). RedAnt hovoří o chování své mámy, která jej vybízí k hraní on-line hry: „Já nevím, kamarád mámě řekl o tý hře, tak já jsem si to chtěl taky zkusit a máma mi furt říkala, ať si to zkusím tak jsem si to s ní zahrál.“ (RA). Matka vstupuje RedAntovi na facebookový profil, vkládá zde nové obsahy, hraje RedAntovy hry. Nápadným způsobem tedy překračuje hranice v osobním prostoru rodiče a dítěte, zároveň se nechává pohltit konkrétní hrou a podněcuje svého syna k tomu, aby se choval podobným způsobem:

RA: Jo to mi tam dala moje máma, máma mě označila.

....

RA: Furt. Tady to jsem asi nehrál já, to hrála furt máma, ona mi furt lezla na Facebook, tak jsem si změnil heslo.

V: A ona teda hrála za tebe potom.

RA: Jo, já jsem jí vždycky vynadal a ona mi zase tam vlezla.

Zdá se, že **problematickým uživatelem** je (minimálně v těchto situacích) skutečně **dospělý**, který ovšem dětem zároveň stanovuje pravidla užívání médií a mnohdy bývá vnímán jako vzor. Zastává tedy **dvě protichůdné role** a může tak dítě stavět do velmi nevýhodné pozice, která ústí ve zmatky a nedorozumění.

Jde o téma, kterému v současném výzkumu není věnováno mnoho pozornosti. Zkoumali se téma **rizik při práci s médii**, pak je zpravidla zjišťováno, **s jakými riziky se děti při práci s médii setkávají** (např. Hasebrink, 2014; Livingstone a Haddon, 2009; Livingstone a kol., 2011; Livingstone a kol., 2014; Ólafsson, Livingstone a Haddon, 2014 aj.) a jak je **rodiče na nakládání s těmito riziky připravují** (např. Eastin, Greengerg a Hofschire, 2006; Kalmus, Blinka a Ólafsson, 2013; Karásková Ulbertová in Krčmářová, 2012; Livingstone a Helsper, 2008 aj.). Hovoří se také o **vzniku a rozvoji závislosti na médiích** (např. Hýbnerová in Krčmářová, 2012; Subrahmanyam a Šmahel, 2011; Ševčíková, 2014; Šmahel a kol., 2012 aj.). **Děti však nejsou tázány na to, jak nahlízejí na rizikové (nebo závislostní) chování druhých (dospělých) při práci s médii.**

6.6.3.4 *Shrnutí*

Rodiče plní v uvádění dětí do kultury médií celou řadu rolí. Jsou **vzory**, které jsou pozorovány při práci a následně napodobovány; jsou **učiteli a průvodci** na cestě k umění nakládat s médii; jsou **iniciátory a kontrolory pravidel**. Význam těchto rolí se individuálně **proměňuje v souvislosti s úrovní uživatelských schopností rodičů i dětí** – čím méně zdatní jsou rodiče, tím méně mohou své dítě podpořit. A zároveň, čím zdatnější jsou děti v nakládání s médii, tím méně potřebují podporu ze strany rodičů.

Média mohou být zdrojem nešvarů mezi rodiči a dětmi, jak se o tom často hovoří. Rodiče dětem mohou vyčítat nadměrné užívání médií, plýtvání času aj. V rozhovorech s dětmi se však ukázalo, že **média mohou vztah mezi rodiči a dětmi ovlivnit také pozitivně** – přinášejí nová **témata pro rozhovory a příležitost** k tomu **věnovat se společně činnosti**, která bude bavit obě zúčastněné strany. Rodiče si také často všimají dovedností, které si děti osvojily v kontextu práce s médii a oceňují je. Tak dochází k **proměně komunikačního kontextu** – namísto dohadování se nad tím, kdo co udělal špatně (tolik typického pro komunikaci rodiče a jeho dospívajícího dítěte), je interakce mezi rodičem a dítětem orientovaná pozitivně – rodič jmenuje, co se mu na činnosti dítěte líbí, oceňuje jej. Namísto hovoru o problémech se vzájemná komunikace orientuje na to, co mají obě strany společného a v jakých situacích mohou souznít. V duchu Wittgensteina a na řešení orientovaného přístupu (Steve de Shazer a Insoo Kim Berg) tak dochází k změně jazykových her, je používán odlišný jazyk a důraz v komunikaci již není kladen na to, co je problematické, ale na to, co funguje (např. De Shazer a Dolan, 2011 nebo Berg, 2013). To v pozitivním směru ovlivňuje prožívání dané situace dětmi i rodiči.

Rozhovory s dětmi **nabouraly častou stereotypní představu** toho, že děti jsou v práci s médii skvělé a rodiče za nimi dalece zaostávají⁴². Mezi dětmi se objevovaly i tyto si-

⁴² Jde o představu – předpoklad, který se úzce váže k rétorice digital natives a k časté a očekávané zkušenosti toho, že děti dokážou s médii pracovat lépe než jejich rodiče.

tuace, zdaleka však nešlo o pravidlo. Někdy byli naopak rodiče nositeli poznání, které předávali svým dětem.

Za velmi zajímavý lze považovat moment, ve kterém děti upozorňují na to, jak **proměnlivá a možná i matoucí může být role rodičů při uvádění do světa médií**, resp. jejich nakládání s médii. A to v případě, kdy nakládání rodičů (resp. dospělých) s médii je diskutabilní, nepřiměřené, příliš časté a vykazuje charakteristiky nadužívání.

6.7 Škola

Významným tématem, kterému jsme se v rozhovorech s dětmi věnovali, byla škola a využívání médií ve školním kontextu a pro školní účely. K navození diskuze o něm vedly dvě modelové situace, které jsem dětem v rozhovoru předkládala, a na které děti reagovaly. Mnohdy ovšem samy artikulovaly téma užitečnosti médií pro školní i mimoškolní vzdělávání, volně, mimo kontext těchto dvou podnětů.⁴³

Prostřednictvím první modelové situace jsem děti chtěla vést k tomu, aby přemýšlely o možných přínosech vlastního využívání médií – o tom, co se skrze jejich využívání naučí a zda je případně (z jejich pohledu) možné podobné dovednosti využívat i v jiných kontextech. Podněcovala jsem je zhruba touto formulací: *„A teď mám pro tebe takovou modelovou situaci nebo příklad, kdyby rodiče přišli a řekli ti, že trávíš u počítače neskutečně množství času a že oni si to nepřejí a hotovo. Ty bys je chtěl přesvědčit, aby ti to dovolili. A řekl by sis, že je přesvědčíš tím, že jim ukážeš, co všechno se takhle můžeš naučit a v čem všem je to užitečné. Co by to bylo?“*

Druhá modelová situace měla děti podnítit k představě školy, ve které jsou média používána mnoha různými způsoby, využívá se i řady aktuálně ne příliš typických nástrojů – např. virtuálních světů, počítačových her, on-line aplikací aj.: *„Ještě jedna hra na představu: představ si, že by se stalo, že při vyučování by se používaly mobily, tablety, internet, interaktivní tabule. Tablety by byly propojené s tabulí. Když by byl dějepis, tak by se stalo to, že bitvu na Bílé hoře si jdete zahrát někde do virtuální reality. Jedni jsou Češi, katolická šlechta, jedni jsou protestanti, přicházejí také Švédové. A teď z té třídy máte tři tábory, jdete do té bitvy. Teď se tam pobijou a takhle se to učí. Nebo kdyby byl zeměpis a učili byste se třeba střední Afriku, tak byste si to tam šli prohlídnout přes GoogleMaps. Jaká by pro tebe byla taková škola? A byla by to ještě škola?“* Konkrétní znění bylo pokaždé trochu jiné, odpovídalo učivu aktuálně probíranému ve třídě, do které žák docházel, klíčová myšlenka však zůstávala zachována.

Reakce dětí byly v průběhu analýzy dat rozděleny do čtyř kódů. Děti charakterizovaly, **co to pro ně je „škola“**, v čem vnímají hranice mezi školou a neškolou (tedy me-

⁴³ Kapitola je upravenou verzí autorského článku (Neuwirthová, 2015).

zi formálním vzděláváním a informálním učením), charakterizovaly, jak by mohlo vypadat **užívání médií v kontextu formálního vzdělávání** a jaké by to mělo z jejich pohledu **přínosy**. Zároveň však spontánně ukazovaly také na **potenciální rizika**, která se spolu s užíváním médií vynořují a se kterými je z jejich pohledu nezbytné vhodným způsobem nakládat.

6.7.1 Co je a co není škola

Děti ve svých odpovědích naznačovaly **hranice toho, co je pro ně školou a co již patří mimo kontext formálního vzdělávání**. Množství reakcí dětí, vztahujících se k tomuto tématu, bylo až překvapující, své pojetí školy zároveň vymezovaly poměrně detailně.

Pro některé děti je **škola místem, kam média vůbec nepatří** – je vlastně definována zákazem používání médií v průběhu vyučování: „*Hm, škola, děti se tam učej, nepoužívají při hodině žádnou elektroniku. Když teda učitelka nechce nám něco ukázat na počítači. Nevoláme o hodině. A já už nevím.*“ (SIM) nebo „*Pro mě je ta hranice v tom že škola je vlastně o tom, že tam vůbec nesmíte tu elektroniku používat.*“ (BU).

Škola je definována také dalšími pravidly – např. tím, že děti poslouchají pokyny vyučujícího a věnují se jím připraveným činnostem. Děti však artikulují obavu z toho, že při intenzivnějším využívání médií ve vzdělávacím kontextu by žáci snadno podobná pravidla porušovali (podrobněji v kapitole Rizika médií ve škole). **Škola je školou a zábava** (kterou děti často spojují právě s médii), **zde nepatří**: „*Ale zrovna v Minecraftu žádná spolupráce, která by se dala využít ve škole, není. Protože to je hra, a tam se dělá úplně něco jiného než ve škole.*“ (BU).

Pokud by **učitelé výrazněji využívali média**, vedlo by to k překročení popsaných kritérií a **škola by pro některé žáky přestala být školou** – setřel by se rozdíl mezi formálním vzděláváním a neformálním učením: „*Takže pro mě je škola, že jsou tam učitelky, že jsou tam děti a žádná elektronika, nic. A pro mě už by to nebyla škola, kdyby se všechno dělalo na tabletech, na počítačích, kdyby se furt někam jezdilo, kdybysme vůbec nebyli ve třídě a takhle.*“ (BU).

Některé děti vnímají **možnost využívání médií ve škole** méně radikálně, neodmítají ji, ale zároveň si **nedokážou představit, že by to tak mohlo být**: „*Jo, počítačové hry... Ty by se ve škole moc asi neměly používat. Nebo ne jakoby neměly, ale ve škole zrovna hrát nějaký hry... Jakoby nevadilo by mi to. Ale je to takový divný. Jako že přijdu do školy a jdu hrát hry na počítač.*“ (N).

Jiné děti připouštějí, že je **možné média ve škole využívat**, ovšem pouze **při naplnění určitých podmínek** – především by musel být skrze média prezentován výhradně vzdělávací obsah, zároveň by **nesměla** být exponována některá **nevhodná témata** (jako vraždění, které mnohdy bývá součástí on-line her): „*A kdyby tam měly být PSP a tak,*

tak bych tam dal nějaký výukový programy. Aby to byla ještě škola. Aby tam nebylo nějaký vraždění a tak. Když je to škola. Bych tam dal třeba nějaký přírodovědný a tak. Na každý předmět bych udělal disketu třeba.“ (KO). Zároveň se shodují na tom, že by určitým způsobem musel být **omezen rozsah využívání médií** ve výuce – protože pokud by příliš velké množství učiva bylo prezentováno formou (počítačových) her, pak by škola přestávala být školou: „*No, škola hrou. Ale kdybysme potom už všechno dělali, už jenom hráli, tak to už by potom asi nebyla škola.*“ (J).

Děti v průběhu rozhovorů hodně mluvily a uvažovaly právě o hraní her. Toho se držely také při úvahách o využívání médií v kontextu formálního vzdělávání, s tím pojily **potenciální rizika**. Je tedy na místě klást si otázku, o jakých rizicích by uvažovaly, pokud by o využívání médií ve školním prostředí uvažovaly z širšího pohledu.

Jistým rizikem využívání médií ve škole je, že **by to byla zábava**. Což je z pohledu některých dětí – respondentů – ovšem v rozporu s jejich chápáním školy. Protože škola není místem, kde by se bavily. Naopak je pro ně synonymem nudy: „*Třeba mimo školu si v podstatě ani neuvědomuju, že bych se třeba učil, protože mě to baví. A už mám prostě naučený, že učení mě nebaví. Takže mi to ani tak nepříjde, že bych se učil mimo školu. A v té škole je to, samozřejmě škola je od toho, aby nás něco naučila. Takže tam vím, že se učím. A neučím se to, co mě vlastně baví. Takže mě to nebaví.*“ (KA). Tzn., že skrze využívání médií ve škole by bylo proměňováno pojetí školy některými dětmi.

Děti tedy vysvětlují, že škola je definována souborem formalizovaných pravidel a očekáváním toho, že žáci budou poslouchat a naplňovat pokyny učitele, plnit jimi dané úkoly. Nepředpokládají, že by mohla být zábavná. Pokud by učitelé přistoupili k využívání médií ve vzdělávacím kontextu, mohlo by dojít k ohrožení jmenovaných charakteristik školního vzdělávání. A přitom se zdá, že právě ono výrazné rozlišení mezi školou a neškolou je pro děti významné.

6.7.2 Podoby médií ve škole

V průběhu rozhovorů děti naznačovaly, jak by z jejich pohledu bylo reálné využívat média ve škole. Pokud tedy připustily, že to vůbec je možné. Mnohdy reflektovaly **aktuální situaci** – totiž, že **média jsou** již v kontextu formálního vzdělávání **aktivně využívána**.

Z pohledu některých dětí **média do školy patří**: „*Tak já myslím, že ty technologie sem patří nějaký. Třeba zrovna ten PowerPoint a tohle.*“ (BU) a již **jsou využívána**: „*Vono to už to takhle je, celou hodinu nám paní učitelka pouští prezentaci a my to opisujeme a ona nám k tomu povídá.*“ (TK) nebo „*A třeba, když máme přírodovědu nebo vlastivědu, tak nám paní učitelka pouští různý ty videa na televizi vždycky. Je na internetu, najde nám tam nějaký zajímavosti.*“ (ST). Navíc jde z pohledu dětí o užitečné využívání médií ve školním kontextu: „*I když podle mě teďkom ty PowerPointy, ty prezentace jsou podle mě užitečný. Mně se to líbí dost.*“ (BU).

Zajímavé je, že popisované způsoby využívání vždy směřují k tomu, že **děti jsou v roli pasivních příjemců** sdělení, zatímco vyučující vede frontální výuku. A že děti tento proces hodnotí jako přínosný. Toto přání žáků, být učiteli baven (za využití médií), shodně popisuje I. Pavelková (in Krykorková a Vánová, 2010, s. 231).

Když děti promýšlejí, jak jinak by média mohla být využívána pro školní účely, zvažují opakovaně varianty **elektronizovaného pořizování poznámek**: „*Třeba každý by měl svůj notebook a že by na tom měli uložené ty zápisy, různé složky s předměty a tak. Ty tablety, to nevím, jak by se to využilo. Třeba kdyby šli na nějakou vycházku, tak si zapsat, co na ní viděli. Nebo různé ty interaktivní tabule, to už máme teď. Ty dataprojektory.*“ (KO). Také by touto cestou mohly **vyhledávat potřebné podklady**: „*No, právě k tomu hledání informací. Když třeba vážně už nevím, tak bysme se koukli a tam bysme to našli.*“ (ST). Zároveň je z pohledu dětí vhodné využívat **výuková videa**, která jsou dostupná na internetu: „*Že by něco bylo nahrané na internetu, nějaký film o tom nebo o nákejh tundrách... Že by tam někdo k tomu něco vysvětlovat. Tak že by se to zaplo a koukalo se na to, tak to mi zase přijde do školy.*“ (N).

Média tedy mohou být **zdrojem informací a nástrojem k jejich zachycení**. Mnohdy mají být z pohledu dětí podnětem k pasivnímu příjmu informací (např. při sledování videa), objevuje se zde však moment aktivního učení, kdy žáci vyhledávají informace – tehdy se stávají sami nositeli učení a poznání.

Když si děti dovolí popustit uzdu fantazii, pouštějí se do odvážnějších představ použití médií v kontextu formálního vzdělávání: zmiňují možnost využívání dalších **komunikačních kanálů pro komunikaci s vyučujícími**: „*Tak třeba Facebook by se dal použít na spisy, paní učitelce bysme mohli místo e-mailu použít Facebook.*“ (RA). Chtěly by mít k dispozici wi-fi, aby si každý mohl bezprostředně **vyhledat informace**, které právě postrádá: „*Třeba jsme se snažili na tom parlamentu prosadit tu wifinu na tý škole, že by se dalo prostě, už kolikrát, všichni jsme se na tom shodli, že teďka nevíme určitou věc a dali bysme všechno za to, abysme si to mohli napsat do Googlu a vygooglit si to. Protože ten učitel třeba nebyl schopen nám to vysvětlit.*“ (D). Rády by využívaly **interaktivní zdroje informací** – ne jen atlasy a slovníky: „*Třeba zeměpis by moh' používat elektronický mapy. Já třeba normální mapu už otevřu jednou ročně. Když něco chci zjistit, kde co je, tak používám GoogleEarth nebo Mapy.cz na internetu.*“ (D). V souvislosti s využíváním internetového připojení zdůrazňují **mobilitu pomůcek**: „*Tak jako dal bych tam každému počítač přenosnej hlavně. Aby ho mohl mít i doma.*“ (KO).

Ve chvíli, kdy děti začínají hovořit o možných podobách médií ve škole, **upínají se na svou aktuální zkušenost**, ve které jsou mnohdy **v roli pasivních příjemců poznání**. Postupně, když o celém uchopení médií jako nástrojů pro vzdělávání uvažují hlouběji, překračují hranice své zkušenosti a promýšlejí nové možnosti – varianty. Ve svých představách se mnohdy dostávají **do pozice aktivních držitelů poznání** – především těch, kdo vyhledávají informace a tak často překračují možnosti, nabízené vyučujícím.

Zároveň však **důsledně dodržují formáty vzdělávání**, které jsou ve školním kontextu běžné.

Děti ve svých výpovědích vůbec nezmiňují možnost využívání takových on-line a mediálních nástrojů, které jsou využívány pro zábavu a naplnění volného času po skončení školy, jako jsou hry, sociální sítě apod. To se může jevit v rozporu se snahou mnoha výzkumníků (resp. vzdělavatelů), kteří vnímají využívání zkušeností získaných prostřednictvím informálního učení a prostředí, ve kterých se informální učení odehrává, jako velmi nadějně pro to, aby se formální vzdělávání stalo pro děti atraktivnější (Beishuizen, 2008; Buckingham, Sefton-Green a Willett, 2003; Bull a kol., 2008; National School Boards Association, 2007; Steffens a Underwood, 2008). V dosud realizovaných výzkumech však také zaznívá nezáměr dětí využívat pro formální vzdělávání mediální prostor a mediální nástroje, úzce spojované s dětskou kulturou (Lyman a kol., 2004; Madge a kol., 2009; Margaryan, Littlejohn a Vojt, 2011). To, že děti v rámci našich rozhovorů toto téma nezmiňovaly, může tedy mj. signalizovat jejich nezáměr o propojování trávení volného času a spontánní využívání mediálních nástrojů s formálním vzděláváním. (Podobně je velmi pravděpodobné, že je uvedené možnosti v rámci našeho rozhovoru nenapadaly.)

6.7.3 Přínosy médií ve škole

Když se děti zamýšlejí nad tím, k čemu by mohlo být užitečné využívat média ve škole, hovoří o tom, že skrze média se **škola** může pro řadu dětí stát **zajímavější** – mají-li rády počítače: *„To by bylo docela, pro některý děti by to podle mě bylo zábavný. Když oni jsou celý den na počítači.“* (KO).

Děti by navíc mohly vynakládat **méně úsilí na práci ve škole** – usnadnily by si například **psaní poznámek**. Zároveň by je měly **přehlednější**: *„Že by se to nemuselo psát ručně, ale psalo by se to na počítači.“* (N). A méně by se při práci unavily: *„Jo tak to jo, to jo. To by bylo dobrý. Když jsem to prostě dělal, kdybych výpočty psal na tom. No to by zrovna bylo dobrý. Protože já třeba se unavím. Jako pořád by se u toho muselo přemýšlet. Sice si můžu napsat na papír co a jak. Ale bylo by dobrý, když prostě něco napíšu na tom tabletu, mobilu nebo počítači, tak by se to napsalo rychlejš než normálně. Třeba potřebuju rychle něco vypočítat, nemám na to moc času, nebo napsat, tak to napíšu rychleji než s tužkou.“* (N).

V tomto směru (média pro vedení poznámek) by možná škola nebyla až tolik odlišná od stávající podoby. Zároveň by lepší vybavenost tříd a žáků médii vedla k **usnadnění organizačního procesu vzdělávání**: *„Já myslím, že jo. V podstatě by se dělo to samý, akorát by to bylo zjednodušený tím, že by se psalo na počítači, nepsalo by se rukou a tak. A myslím si, že by třeba nebyl takový problém s tím, že paní učitelka třeba shání, kdy je volná knihovna, abysme tam mohli jít. A takhle bylo by prostě, jenom by se žákům*

poslal odkaz, oni by na něj klikli a měli by tam video na YouTube a nemuselo by se chodit do pracovny, kde je promítačka.“ (KA).

Děti vnímají, že skrze média by byl **jednodušší** a rychlejší rovněž **proces vyhledávání a sběru informací**: *„Je to rychlejší. Než abych listoval a hledal vzadu v rejstříku, tak prostě napíšu to klíčový slovo do vyhledavače a hned mi to tam přejede. Během prostě 30 sec. a ne 30 minut.“ (D).* Získané **informace** by zároveň byly **komplexnější**. Např. on-line mapa totiž umožňuje větší vhled do geografické podoby území, než pouhé vyobrazení v papírovém atlasu: *„Určitě. Zjistit si o tom informace. Z té mapy maximálně vyčtu, kde to je. Ani nevyčtu, za jak dlouho se tam dostanu. Stačí prostě zadat z bodu A do bodu B a během dalších 20 sec. mi to načte trasu. Pak stačí prostě jen vytisknout a mapa a navigace...“ (D).*

Hovoří o tom, že se z materiálů zpracovaných médii (nebo přímo z médií) lépe učí – lze tedy předpokládat, že **různé formy prezentace podnětového materiálu** by umožnily snadnější dostupnost předkládaného výukového materiálu žákům vzhledem k jimi preferovanému tylu učebni: *„No, tak to si myslím, že je lepší než šrotit se to ze sešitu, třeba si to vytisknout a mít to přehlednější. A třeba si to ještě doplnit.“ (D).* Děti by si snáze **organizovaly učební materiál** tak, aby se v něm lépe orientovaly. Možná by byly také angažovanější pro vedení svých poznámek: *„Bavilo by mě to víc. Když o hodinu píšu z tabule, tak mě to nebaví. Ale takhle se s tím v tom počítači můžu i vyhrát.“ (D)* Různé formy prezentace informací by možná byly přínosné pro děti s různými výukovými obtížemi: *„U některých lidí by to bylo lepší, protože špatně čtou. Různý ty dyslexie tak by jim to třeba pomohlo. Ale zase... různý pro a proti to má.“ (Š).*

Je-li vzdělávací obsah prezentován prostřednictvím médií, **děti to více baví**. Médium tedy umožňuje změnu kontextu školního vzdělávání – škola se najednou stává zábavnou, díky tomu, že používá technologie: *„Docela jo. Že by to bylo takový občas i zábavný. Že bysme si to všechno dá se říct zažili. Mohli bysme se kamkoliv podívat. A mohla by to být docela sranda.“ (J).* Vzdělávací obsah se dětem stává přístupnější, přináší možnost něčeho velmi podobného zkušenostnímu učení, aniž by bylo potřeba opouštět půdu školy. Díky tomu, že by děti škola více bavila, snáze by se jim soustředilo na výuku: *„Jakože dávat pozor by se muselo. Ale bavilo by mě to, že by to bylo takové zábavnější. A nenudila bych se. Ne nenudila, ale chtěla bych se na to soustředit.“ (J).*

Jako argumenty pro to, aby byla média využívána v kontextu formálního vzdělávání, děti tedy uvádějí, že by je škola více bavila, zadávané úkoly by dokázali splnit rychleji a snadněji, školní vzdělávání by bylo jednodušší. Tyto argumenty směřují ke snižování míry kognitivní náročnosti vzdělávání. Je otázkou, zda je takové zjednodušování žádoucí. Na podobné riziko upozorňuje M. Spitzer (2014), když hovoří o tom, že používání digitálních médií vede k nižší míře vykonaného kognitivního úsilí. Důsledkem toho je stav tzv. digitální demence, která se projevuje sníženou schopností vykonávat doposud běžné kognitivní procesy (daná osoba se např. nedokáže zorientovat v terénu, aniž by měla k dispozici GPS; nedokáže si zapamatovat potřebné údaje, protože si vše ukládá

do organizérů nebo se spoléhá na to, že kdykoliv to bude potřeba, vyhledá si potřebnou informaci v prostředí internetu).

6.7.4 Rizika médií ve škole

Děti nehovoří pouze o výhodách, plynoucích z využívání médií. Spontánně upozorňují také na zdravotní rizika a negativní dopady na výuku v kontextu využívání médií ve vzdělávacím procesu.

Opakovaně reflektovaným tématem je negativní působení médií **na zrak**: „*Třeba by byly ve škole dobrý ty iPady, ale zase jsou lepší ty knížky, protože když si čteš, tak si kaziš oči, ale když jsi na tom iPadu, tak si je kaziš ještě víc.*“ (ST). Děti tento důsledek zmiňují často. Uvažují proto o jeho zdroji – kdo je na toto riziko upozorňuje. Může jít o racionalizaci, jejímž prostřednictvím děti vyjadřují vlastní potřebu přiměřenosti v užívání médií.

Děti přemýšlejí také o tom, **zda by masivnější užívání médií bylo skutečným přínosem** – a zda není vhodné umět „dělat věci po staru“. Masivní užívání médií totiž může vést k tomu, že by žáci nebyli schopni pracovat s informacemi jinou cestou: „*A nemyslím si, že by pak děti v životě líp uspěly. Že by znaly bitvy, všechno... Ale hlavně by si tím kazily oči a měly by větší závislost na internetu. Že by to bylo zábavnější, oni by se to naučili, hráli to, ale pak by to zase chtěli hrát furt. Kdyby se něco rozbilo, tak by byly naštvaný, že musej zase učebnicema...*“ (KO). Zejména ty děti, které pracují rády s počítači, by si na podobný styl výuky – práce, mohly příliš snadno zvyknout a jen těžko by se poté učily pracovat za využití jiných komunikačních kanálů. Masivní využívání médií ve škole by tedy mohlo mít negativní dopad také na jejich **budoucí zaměstnání**: „*Třeba v práci, kdyby to neměli, tak by museli dělat s normálníma počítačema jenom psát, ale oni by chtěli tu zábavnější formu.*“ (KO). Některé děti tedy spontánně upozorňují na riziko rozvoje digitální demence (Spitzer, 2014).

Děti upozorňují na to, že **příliš mnoho** užívání **médií** může snadno vyústit **v nudu**. Tutto zkušenost získávají při volnočasovém hraní her: „*Ale hrát pořád počítačový hry, to by mě za chvíli přestalo bavit. Takže proto hraju jenom někdy.*“ (A). Zároveň, bylo-li by školní vzdělávání zprostředkováváno médii, mohlo by, z pohledu dětí, být **až příliš jednoduché**. To by také vyústilo v nudu: „*No, tak vlastně by to ani škola už nebyla. Sice bysme se tam učili, ale o matiku, kdybysme měli v tom notebooku kalkulačku, tak bysme si to mohli spočítat. Vlastně bysme pak dostávali jenom samý jedničky a potom by to byla nuda.*“ (ST). Pavelková (in Krykorková a Váňová, 2010) vysvětluje, že důvodem rozvoje nudy ve škole je situace, kdy děti nemají co dělat, zadávané úkoly pro ně nejsou zajímavé (nebaví je) nebo neprožívají zábavu. Podle Robinsona (1975) se zážitky nudy rozvíjí ve chvíli, kdy děti prožívají monotónnost podnětů nebo subjektivně vnímají neužitečnost zadávaných úkolů. To by se ovšem mohlo stát, pokud by děti ve škole příliš mnoho času trávily skrze využívání médií (prožívaly by monotónnost).

Případně by se pro ně zadávané úkoly mohly stát neužitečnými, pokud by byly příliš jednoduché – nebyly by dostatečně podněcujícími podněty.

Škola je místem, kde si děti mohou odpočinout od světa přeplněného médií. Pokud by se tato více začala využívat ve vzdělávacím kontextu, najednou by **vymizel prostor pro odpočinek od médií**: „*Ale zase většina těch dětí je závislých na těch počítačích a kdyby to bylo i ve škole, tak je to takový, že v té škole si aspoň odpočineme od všech těch technologií moderních, takže by to bylo dobrý, ale já bych to asi nechtěla celý den do něčeho koukat nebo hrát něco, to bych nechtěla.*“ (BU).

I když možná stojí za to si od médií odpočinout, jsou zároveň velkým lákadlem. Děti vyjadřují obavy, že by se příliš **nevěnovaly výuce**, a raději by **brouzdaly na internetu** a hrály hry: „*Bylo by dobrý, kdybychom měli ty iPady že by tam byly jenom ty knížky a nedalo by se tam nic stáhnout. Protože kdyby si tam děti nastahovaly ty hry a paní učitelka tam nevidí a oni by si hráli ty hry, místo aby se učili, tak to už je takový blbý.*“ (ST).

Vlastně by se **změnil celý kontext přístupu školy k práci s médií a ke školním pravidlům**: „*Ty žáky to asi i víc baví, si myslím. Ale samozřejmě to potom má i nevýhody, protože kdyby se mohly dělat zápisky na notebooku, tak by bylo mnohem jednodušší na tom notebooku hrát hry, než je teď. Třeba je zakázaný vytahovat mobily o hodinu, tak teďkom by to v podstatě bylo povolený, takže by to bylo mnohem jednodušší.*“ (KA). Jsou si vědomy tohoto rizika a zároveň nevěří samy sobě – že by dokázaly takovému pokušení odolat: „*Škola by to nebyla za těch podmínek, že by si tam děti dělaly, co chtěly, na tom počítači. Kdyby měly počítač a učitel by jim řek, ať si tam udělají zápis a ony by byly na internetu. Což věřím, že by většina z naší třídy udělala.*“ (KO).

Kromě nadšenců pro počítače a pro hry jsou i takové děti, které by masivní využívání médií nemuselo oslovit – **podobný postup tedy není pro všechny**: „*Ale nerady by byly ty děti, který nezajímá třeba ten počítač. Ty by radši dělaly něco normálního.*“ (KO).

Děti se také obávají toho, že by se skrze hraní výukových her **naučily příliš málo**: „*To by se mi líbilo, ale dost bysme se toho nenaučili.*“ (SIM). Respektive – nedokázaly by poznatky, získané v kontextu hry, zobecnit a přenést do jiných souvislostí: „*To by už asi... bylo by to teda dobrý, ale asi... myslím si, že málokdo by si z toho vzal to, co si z toho měl vzít nebo co se plánovalo. Že by si to zahráli, byla by u toho zábava, ale nepřemejšleli by nad tím, proč proti sobě bojujou.*“ (KA).

6.7.5 Shrnutí

Ukazuje se, že děti vítají možnost využívat média ve vzdělávání, ačkoliv ji nevítají s takovým nadšením, jako by se dalo předpokládat (na základě všeobecně sdíleného přesvědčení, že trávení volného času v prostředí médií je nejoblíbenější činností dětí). **Využívání médií** v kontextu formálního vzdělávání by z jejich pohledu muselo být

provázeno řadou pravidel - muselo by být jasně definováno, jaká **témata** a jakou **formou** je možné skrze média prezentovat. Žáci by v průběhu vzdělávání museli věnovat **pozornost** skutečně **pouze výuce**, neunikat ze vzdělávacího prostředí např. do světa vlastních her, e-mailu či chatování. Pokud by toto bylo dodržováno, bylo by možné skrze média uplatňovat **multisenzoriální přístup**; využívat je jako **nástroj pro vyhledávání, prezentaci a zaznamenávání informací**; jako prostředníka **zkušenostního učení**. Díky využívání médií ve vzdělávání by žáci možná byli školou **více zaujati**, více by je bavila, oslovila by také ty žáky, pro které není kontext školního vzdělávání příliš atraktivní.

Děti referují o tom, že **média jsou ve vzdělávání již užívána** – mnohdy podporují/rozšiřují frontální styl výuky, děti jsou stále v roli pasivních příjemců informací a jsou s tím spokojené. I pokud hovoří o možnostech, jakými by bylo možné využívat média ve vzdělávání, zůstávají v roli pasivních příjemců poznání. Otázkou je, zda prostě „pouze“ přemýšlejí o tom, na co jsou zvyklé, a v rámci těchto navyklých mantinelů, nebo zda je jim to takto pohodlné a příjemné. A možná je pro ně frontální výuka a role pasivních členů vzdělávání přirozená – takto chápou školu.

Užívání médií s sebou z pohledu žáků nese také jistá **rizika**: **zdravotní** (bolesti očí, větší riziko rozvoje závislosti na médiích); **nebezpečí přesycení technologiemi** – pokud děti masivně využívají počítač, internet a různé herní konzole ve volném čase, pak by užívání podobných médií také ve škole mohlo vést k přesycenosti médii (zatímco nyní mají děti ve škole prostor si od médií odpočinout). Důsledkem přesycení technologiemi by mohla být také **nuda** (kterou žáci běžně zažívají, pokud příliš dlouho hrají stejnou hru). Na jednu stranu by média k výuce přitáhla některé žáky, na druhou stranu by ty, kdo podobným aktivitám ve volném čase neholdují, mohla odradit a vzbudit jejich nezájem o vzdělávání. Děti se rovněž obávají, že pokud by ve výuce převažovalo zkušenostní a zážitkové učení, byly by málo připravené na budoucí život, neosvojily by si dostatečné penzum znalostí a dovedností, které by navíc nedosáhly potřebné hloubky a kvality.

Potenciálním rizikem masivnějšího využívání médií ve vzdělávání je také **změna vnímání kontextu školy**. Příliš mnoho médií a interaktivní výuky (a tudíž také zábavy) by vedlo k tomu, že by škola již nebyla vnímána jako škola. (Implicitně se zde tedy nabízí obraz aktuální školy, která jako by měla být trochu zastaralá, trochu vydělená z běžného světa, trochu nudná. Jako by musela mít jinou atmosféru – už ze své podstaty. Aby stále byla školou.)

7 Shrnutí

Cílem disertační práce bylo popsat, jak děti pracují s médii a jakým způsobem skrze své nakládání s médii utvářejí a modifikují specificky dětskou kulturu. Záměrem bylo také nalézt možné odpovědi na definované výzkumné otázky. Na tomto místě bych se k nim ráda vrátila a shrnula, jak na ně lze nahlížet. Zároveň bych ráda připomněla a zvýznamnila témata, která se vynořila v průběhu analýzy dat. Byť neodpovídají přímo na kladené výzkumné otázky, považuji je v kontextu nahlížení na dětskou mediální kulturu za zajímavá.

Jak děti uchopují média?

Způsob uchopování médií dětmi byl popsán nejprve prostřednictvím typů uchopování médií. Jmenovala jsem Hráče, jejichž hlavní činnost – hraní her – má řadu podob. Může být osamělé nebo naopak velmi společenské, zpravidla bývá provázeno také dalšími mediálními aktivitami. Hráči často sdílejí své zážitky (nejen herní) s dalšími uživateli, sledují videa o hrách a rozšiřují si tak vlastní obzory. Kreativci preferují mezi vším, čemu se prostřednictvím médií věnují, zejména vlastní tvořivou produkci – nejčastěji natáčejí a propagují videa různého charakteru (vlogy, let's playe, skatche). Editují a publikují fotografie, věnují se grafickému zpracování mediálních obsahů. Zároveň se aktivně zajímají o zkušenosti a doporučení druhých, týkající se tvůrčího zpracování mediálních produktů. Hodní školáci využívají média hojně ke školní přípravě, k rozšiřování vlastního obzoru. A velmi důsledně dodržují pravidla, definovaná rodiči, společenským systémem, hrou, učiteli nebo jimi samotnými.

Přes snahu typologizovat způsoby uchopování médií dětmi se ukázalo, že každé z dětí uplatňuje při uchopování médií svůj individuální styl, který je výrazně ovlivněn jeho osobností, materiálními možnostmi jeho rodiny, širším sociálním kontextem (normy sdílené v rodině i mezi kamarády), vlastními koníčky a aktuální situací (řešené životní obtíže; úkoly a cíle, kterých chce dítě aktuálně dosáhnout aj.). Na základě průniku všech těchto proměnných vzniká specifický přístup konkrétního dítěte k médiím. U každého z vypravěčů tak sledujeme jakýsi leit motiv – klíčové téma, ke kterému se v průběhu celého rozhovoru opakovaně vrací, na které klade důraz. Zároveň se ukazuje, že ve způsobu vstupování do světa médií a jejich uchopování existují určité společné vzorce. Média jsou pro naprostou většinu dětí přirozenou součástí života a je zbytečné (a vlastně i nemožné) odlišovat život s médii a bez médií. Všechny děti využívají média pro zábavu (zejména hraní her), s oblibou sledují videa na YouTube. Děti velmi podobným způsobem vstupují do světa médií a volí podobné strategie v momentě, kdy se učí ovládat dílčí nástroje. Je však velmi obtížné hledat mezi všemi dětmi další společné projevy.

Jak se děti dostaly do kontaktu s médii? Jak se s nimi naučily pracovat – využívat je? Kdo a jak jim v tom pomáhal?

Zásadní roli pro vstupu dětí do světa médií hrají rodiče, kteří vytvářejí základní podmínky pro to, aby mělo dítě média k dispozici. Právě rodiče jsou mnohdy těmi, kdo dítěti ukazují, jak s médii pracovat a pomáhají mu v průběhu učení se dovednostem spojeným s ovládáním médií. Jsou dítěti na blízku pro případy, kdy by dítě bylo v ohrožení. Zároveň jsou těmi, kdo definují pravidla pro používání médií a kontrolují, zda jsou skutečně dodržována. Neméně významnou roli ovšem hrají vrstevníci, kteří nejenom že přinášejí nápady a podněty pro to, které mediální činnosti se věnovat. Spoluutvářejí normy toho, čemu děti věnují pozornost a jakým způsobem nakládají s jednotlivými mediálními nástroji. Zároveň mnohdy zastávají roli učitele, který svému kamarádovi zprostředkovává postupy ovládání jednotlivých mediálních nástrojů.

Děti se velmi často učí ovládat určitý mediální nástroj (určitou funkci) samy, formou experimentování. Postupně testují jednotlivá tlačítka a sledují, co se bude dít dál. Za využití metody pokus – omyl postupně prozkoumávají daný nástroj a přibližují se očekávanému výsledku. Na pomoc si často berou videonávody, dostupné na internetu, případně se dotazují těch, kdo se v dané oblasti dobře orientují.

Jaké dovednosti si děti osvojují skrze své využívání médií? Jaký vliv má využívání médií na rozvoj osobnostně-sociálních kompetencí?

Pro děti je obtížné nahlížet na svou činnost, realizovanou v médiích a s médii, jako na příležitost k rozvoji znalostí a dovedností. Mnohdy hovoří o „blbostech“, kterým se v souvislosti s médii věnují. Jsou-li opakovaně podněcovány k tomu, aby přemýšlely o tom, co se prostřednictvím práce s médii naučily, konstatují, že se zlepšují v porozumění cizím jazykům, také si rozvíjejí slovní zásobu. Vyhledávají a dozvídají se nové informace, které mohou někdy využít také ve škole.

Lze doplnit, že si osvojují také schopnost plánovat svou činnost a v průběhu ověřovat, zda je daný plán (postup) užitečný nebo zda je potřeba jej upravit. Učí se vyjednávat s druhými a spolupracovat s nimi. Učí se, jak připravit a zrealizovat spolupráci mnoha lidí včetně zajištění materiálního zázemí. Učí se, jak pracovat s některými právními předpisy. Tak dochází k rozvoji osobnosti dítěte a jeho komunikačních dovedností.

Děti ve svých vyprávěních mnohokrát zmiňovaly situace, kdy si stanovily cíl, o jehož dosažení poté usilovaly. Mohlo jít např. o to, aby někdo akceptoval jejich žádost o přátelství (jako v případě RedAnta), aby se staly členy odborné skupiny a získaly tak přístup k řadě užitečných informací a materiálů (Kameraman), aby získaly důležitou roli administrátora (Šíkula), natočily video, které odpovídá jejich představě aj. Na základě své vnitřní motivace se snažily dosáhnout něčeho, co je osobně motivovalo. Tak rozvíjely schopnost vytrvalosti a houževnaté práce a získaly zkušenost, že pokud vynaloží

dostatečné úsilí, mohou dosáhnout vytyčeného cíle a zažít tak radost nad tím, co dokázaly.

Jakými způsoby se utváří mediální gramotnost dětí?

Děti ve svém vyprávění dokládají, že si spontánně (v rámci informálního učení) osvojují jednotlivé komponenty mediální gramotnosti. Učí se pracovat s konkrétními nástroji a vybírají si mezi nimi podle účelu své činnosti. Přemýšlejí nad původem mediálních sdělení, jsou samy jejich iniciátory a tvůrci. S prohlubující se schopností nakládat s médii děti dokážou o své práci a svých postupech také sofistikovaněji hovořit. Lze konstatovat, že častější používání internetu pravděpodobně zvyšuje digitální gramotnost včetně schopnosti efektivně nakládat s potenciálními riziky spojenými s užíváním médií.

Úroveň osvojených dovedností se ovšem individuálně liší. Děti si jednotlivé dovednosti osvojují v různé hloubce a často nerovnoměrně. Některé z dětí je např. velmi dobré v nakládání s některými mediálními nástroji, ale jen výjimečně se stává aktivním tvůrcem mediálních sdělení. U jiného tomu může být naopak. Kromě objektivní úrovně schopnosti pracovat s médii je zajímavé sledovat také sebeobraz konkrétního dítěte – uživatele – to, jak ono samo vnímá vlastní schopnost efektivně nakládat s médii. V rozhovorech s dětmi se často ukazovalo, že vnímání sebe sama neodpovídá tomu, jaké dovednosti si dítě osvojilo, naopak je toto vnímání často v rozporu.

Jak vypadá dětská kultura využívání médií?

Média jsou součástí každodenního života dětí. Nejenom, že je téměř nezbytné být vybaven mobilním telefonem a mít přístup k internetu. Zároveň je typické hovořit s druhými o tom, co dítě v mediálním prostoru zažilo, jaká videa sledovalo, jaké hry hrálo. Média jsou tedy předmětem rozhovorů a sdílení dětí. Tak bývají utvářeny sociální normy toho, čemu se děti v čase mimo školu (nebo také v průběhu vyučování) věnují. Kterou hru je potřeba si zahrát, aby dítě stále bylo součástí skupiny, jakou píseň si poslechnout a jaké video prohlédnout.

Řada nástrojů a programů s sebou nese vlastní pravidla užívání, která pro děti mohou a nemusí být přijatelná. Proto děti, skrze své každodenní interakce s daným nástrojem, hledají způsoby, jak jej využívat tak, aby byly spokojené. Hru mohou využít např. spíše k setkání s dalšími hráči než k hraní samotnému; video zpracovat tak, aby jeho nápadné části odpovídaly formálním požadavkům na video publikované na YouTube, zatímco střední, méně nápadná část, je doprovázena nelegálně využitým hudebním doprovodem aj.

Děti skrze média získávají informace o okolním světě. Média jsou pro ně mnohdy také způsobem, jak se získanými informacemi naložit – jak je zpracovat pro sebe i pro druhé. Zpracování různých podnětů je ostatně dalším z projevů dětské kultury. Může jít o video, fotomontáž, článek, knihu, encyklopedii apod.

Jaký je vztah dětí k médiím? Jak je vnímají?

Děti mají média a jejich využívání často spojené s volným časem, zábavou, s „blbostmi“. Média jsou pro ně prostorem, ve kterém se baví a mohou se věnovat svým zájmům. Toto jejich vnímání zajímavě vystupuje do popředí zejména ve chvíli, kdy se zamýšlejí nad možnostmi využívání médií ve školním prostředí. To je pro ně mnohdy naprostým opakem mediálního prostředí.

Tvořivost a participace

Názor výzkumníků na téma tvořivosti a participace v prostředí médií se liší zejména v tom, co všechno pod uvedené pojmy zahrnují. Osobně bych zdůraznila především to, že děti jsou spontánně, na základě vnitřní motivace, tvořivé a aktivní. Že se snaží zpracovat podněty z okolního světa tak, jak jim to umožňují jejich dovednosti a životní podmínky. Že jsou ochotné svou tvorbu sdílet s druhými a diskutovat o ní, zlepšovat se a růst.

Skrze vlastní tvůrčí činnost mohou děti vystoupit z rolí a očekávání, která jsou jim běžně přisuzována a získat nové zkušenosti – např. nebýt zlobivým a nespolehlivým žákem, ale velmi úspěšným autorem YouTube kanálu.

Propojení on-line a off-line

Z rozhovorů s dětmi je patrné, že on-line a off-line svět se navzájem prostupují a ovlivňují. Jeden prostor jako by doplňoval a rozvíjel prostor druhý, přičemž toto ovlivňování probíhá v obou směrech. Typické je např. to, že děti v on-line prostoru dále rozvíjejí svá přátelství ze školních lavic. Zároveň ale, v opačném směru, se ve virtuálním prostoru setkávají s novými osobami a tyto interakce posléze prohlubují v prostoru reálného světa. Mnohdy se v off-line světě stanou svědky zajímavé události, kterou se snaží uchopit a zveřejnit prostřednictvím médií. V rámci off-line kamarádských rozhovorů diskutují o tom, co viděly nebo zažily v on-line prostředí.

On-line a off-line nelze nahlížet perspektivou toho, že zážitky z jednoho světa jsou opravdové – skutečné a zážitky z druhého (on-line) světa jsou „jenom jako“. I v tom „jenom jako“ se věci dějí doopravdy. Nejde o hru – jde o reálné vztahy, reálné prožitky,

reálné emoce. Prožitky on-line světa jsou na mentální úrovni podobně reálné jako prožitky off-line světa. Jde však o dvě různá prostředí, která dětem nabízejí odlišný kontext a odlišné možnosti. To znamená mnoho příležitostí k zábavným, vztahově motivovaným, rozvojovým i tvořivým činnostem. A je jen na dětech, zda a jak tuto příležitost využijí.

Nuda a média

Velmi mne překvapilo, jak významným tématem byla ve vyprávění dětí nuda. Ukázalo se, že je nedílnou součástí užívání médií, což se může jevit jako paradox. Média a činnosti realizované v jejich prostředí (včetně hraní her) jsou předmětem svobodné volby dětí. Dalo by se tedy předpokládat, že děti jsou osobně zaangažovány na realizování aktivit v mediálním prostředí (což je vlastně protikladem nudy – jako nudné totiž zpravidla vnímáme to, co je pro nás subjektivně nezajímavé). Mediální činnosti mají mnohdy charakter hry a slouží tedy pobavení, přesto mohou vyústit (a často vyústí) v nudu. Mimo jiné proto, že dojde k přesycení – děti s daným nástrojem pracují tak dlouho, až je to přestane bavit. Média mohou ovšem být zároveň zdrojem nudy, ale také lékem na ni.

Role rodičů

Rodiče jsou pro vstup dětí do světa médií nepostradatelnými průvodci a zastávají přitom celou řadu rolí. Jsou vzory, učiteli a průvodci na cestě k umění nakládat s médii; jsou iniciátory a kontrolory pravidel. Význam těchto rolí se individuálně proměňuje v souvislosti s úrovní uživatelských schopností rodičů i dětí – čím méně zdatní jsou rodiče, tím méně mohou své dítě podpořit. A zároveň, čím zdatnější je dítě v nakládání s médii, tím méně potřebuje podporu ze strany rodičů. Ukazuje se tedy, že ne vždy platí představa toho, že děti jsou v práci s médii skvělé a rodiče za nimi dalece zaostávají. Mezi dětmi byly i takové, které dosaženou úrovní mediální gramotnosti dalece přesahovali dovednosti svých rodičů, zdaleka však nešlo o pravidlo. Někdy byli naopak rodiče nositeli poznání, které předávali svým dětem.

V kontextu využívání médií zároveň vzniká nový prostor pro interakce mezi dětmi a rodiči (případně jinými dospělými). Může jít o společné rozhovory týkající médií a jejich užívání, může jít také o společné trávení času za využití konkrétních mediálních nástrojů. Rodiče se skrze „nová“ setkání se svými dětmi dozvídají více o jejich dovednostech, poznávají je v jiných souvislostech. Média tak přinášejí nečekanou příležitost k rozvíjení rodinných vztahů.

Škola a média

Děti oceňují možnost využívat média ve škole, ačkoliv ji nevítají s takovým nadšením, jako by se dalo předpokládat (na základě všeobecně sdíleného přesvědčení, že trávení volného času v prostředí médií je nejoblíbenější činností dětí). Využívání médií v kontextu formálního vzdělávání by z jejich pohledu muselo být provázeno řadou pravidel. Muselo by být jasně definováno, jaká témata a jakou formou je možné skrze média prezentovat. Žáci by v průběhu vzdělávání museli věnovat pozornost skutečně pouze výuce, neunikat ze vzdělávacího prostředí např. do světa vlastních her, e-mailu či chatování. Pokud by toto bylo dodržováno, bylo by možné skrze média uplatňovat multisenzoriální přístup; využívat je jako nástroj pro vyhledávání, prezentaci a zaznamenávání informací; jako prostředníka zkušenostního učení. Díky využívání médií ve vzdělávání by žáci možná byli školou více zaujati, více by je bavila, oslovila by také ty žáky, pro které není kontext školního vzdělávání příliš atraktivní.

Užívání médií s sebou ovšem z pohledu žáků nese také jistá rizika: zdravotní rizika, nebezpečí přesycení technologiemi a v důsledku toho nuda. A také změnu vnímání kontextu školy a formálního vzdělávání. Příliš mnoho médií a interaktivní výuky (a tudíž také zábavy) by vedlo k tomu, že by škola již nebyla vnímána jako škola.

8 Závěr

Každodenní život dětí je úzce spojen s médii. Děti je využívají ve svém volném čase, při rozvíjení svých koníčků i při plnění školních povinností. **Jejich působením se postupně proměňuje život dětí.** Ty totiž každý den opakovaně nakládají s mnohostí nových příležitostí a možnostmi, které jim média přinášejí a uchopují je individuálním způsobem. Tento **individuální styl nakládání s médii** je zásadním způsobem ovlivněn osvojenými znalostmi a dovednostmi, dosaženou úrovní mediální gramotnosti, zázemím rodiny a způsobem, jakým rodiče své dítě uvádějí do světa médií. Děti jsou ve svém způsobu užívání médií ovlivňovány také tím, jak se chovají jejich kamarádi a jaký postoj zaujímají právě k médiím. Média jsou pro děti zároveň prostředkem k uchopování a realizaci svého života ve světě lidí, utvářejí obsah jejich života a jsou cílem činností dětí (cílem je pro děti samotné nakládání s médii). Osvojení dovednosti pracovat s médii může být rovněž vnímáno jako jeden z vývojových úkolů. Proto se děti snaží s médii seznámit mj. formou experimentování s jednotlivými nástroji.

Děti při našem vyprávění nehovořily pouze o médiích, ale také (a možná především) samy o sobě – o svém životě, o svých zájmech, přáních. Mluvily o překážkách, se kterými se každý den potýkají; o tom, co je pro ně obtížné a o tom, jak tyto obtíže překonávají. Média byla pro žití jejich života a zvládání nároků zároveň **nástrojem a prostředím, ve kterém se odehrává život dětí.** Ve vyprávění každého z dětí se navíc objevovalo jiné klíčové téma (leitmotiv), které bylo pro vypravěče zásadní a kterému v našem rozhovoru chtěl a potřeboval věnovat mimořádnou pozornost. Lze tedy shrnout, že **děti k nakládání s médii přistupují individuálním způsobem a skrze jejich využívání rozvíjejí svůj vlastní život a věnují se těm tématům a činnostem, které jsou pro ně osobně významné.** Skrze média tedy utvářejí a rozvíjejí vlastní individualitu a identitu.

Děti se prostřednictvím médií věnují **činnostem, které vyžadují určitou míru angažovanosti.** V tom lze vnímat velký potenciál médií – **aktivizují děti a vybízejí je k vlastním** (a vnitřně motivovaným) **aktivitám.** Podněcují je k tomu, aby byly tvůrčí, prezentovaly svůj vlastní pohled na svět a zpracovávaly zpětnou vazbu, kterou jim dává jejich publikum.

Média jsou nejenom **nástrojem**, ale také **iniciátorem (podněcovatelem) určitého chování dětí.** Skrze každodenní interakci dětí s médii se mezi vrstevníky **utvářejí a sdílejí normy** toho, které mediální nástroje, hry a činnosti by dítě mělo znát. Tím vzniká **tlak na členy dané skupiny** a začíná být definováno, jak je vhodné se chovat, jaké nástroje je vhodné využívat. Působením médií a tím, jak s nimi děti nakládají, se tedy **rozvíjí specifická kultura.** Chtějí-li děti být součástí této kultury, musí se jí mnohdy přizpůsobit (nebo se potýkat s důsledky své neochoty přizpůsobovat se). **Média jsou tedy nástrojem, ale také činitelem** toho, jakým činnostem se děti věnují. Zá-

roven působí jako **socializační činitel**, což se ukazuje nejenom při vyjednávání pravidel, sdílení zážitků (a tak života) s vrstevníky, ale také v rovině angažování se v širším společenském kontextu. Děti takto postupně „vrůstají“ do kultury dětské i do kultury dospělých a připravují se na zvládání úkolů dospělých.

Mezi nejzajímavější témata, která se při vyprávění s dětmi vynořila, patří aktivní uchopování médií dětmi; prolínání on-line a off-line světa; nakládání s nudou; proměny vztahů s rodiči a s vrstevníky a vnímání role médií ve škole.

On-line a off-line prostor jsou psychicky propojeny. Děti v on-line prostoru rozvíjejí a naplňují významné vývojové úkoly a zpracovávají starosti a obtíže off-line světa. Činnostmi v on-line prostor zpravidla reagují na off-line svět, na vztahy žité v off-line prostoru, které v on-line prostředí prohlubují a rozšiřují. Zároveň však do off-line prostoru přinášejí zážitky a vztahy, které prožívaly nejdříve v on-line prostoru. **Prožitky on-line světa jsou na mentální úrovni podobně reálné jako prožitky off-line světa.** Jde však o dvě různá prostředí, která dětem nabízejí odlišný kontext a odlišné možnosti.

Mimořádně zajímavé je, s jakou frekvencí děti hovořily o prožitku nudy v kontextu využívání médií. Média a činnosti realizované v jejich prostředí jsou předmětem svobodné volby dětí, a tak lze předpokládat, že děti volí ty mediální činnosti, které je zajímají a že jsou osobně zaangažovány na realizování aktivit v mediálním prostředí. I přesto, že **činnost dětí v médiích** nese atributy hry a **slouží tedy k pobavení, může vyústit v nudu.** Média však bývají nejenom zdrojem nudy, ale také lékem na ni. Ve vztahu k prožívání dětí tedy nuda plní mnoho rozličných rolí.

Média umožňují **rozvíjení přátelských vztahů.** Vytvářejí **prostor pro častější setkávání s druhými.** Umožňují **prohlubovat a rozšiřovat off-line přátelské vztahy,** se kterými jsou úzce provázány. Jsou příležitostí ke **společnému bytí** v jejich prostoru a zároveň se mnohdy stávají **předmětem rozhovorů** mezi dětmi. Tráví-li děti společně čas v prostředí médií, při sdílené činnosti, **proměňuje se vnímání a vyznění této aktivity.** Např. hraná hra může být mnohem zajímavější a zábavnější právě díky přítomnosti druhého kamaráda. Přes všechno toto přibližování a prohlubování přátelských vztahů děti upozorňují také na to, že média zároveň vedou k rozvíjení **vztahů, které nejsou skutečným přátelstvím,** byť tak bývají v sociálních sítích označovány. Jde však spíše o „sbírání kontaktů“, než o skutečná kamarádství se vším, co k nim patří.

Rodiče plní v uvádění dětí do kultury médií celou řadu rolí. Jsou **vzory,** které děti pozorují při práci a následně napodobují; jsou **učiteli a průvodci** na cestě k umění nakládat s médii; jsou **iniciátory a kontrolory pravidel.** Význam těchto rolí se **proměňuje v souvislosti s úrovní uživatelských schopností rodičů i dětí** – čím méně zdatní jsou rodiče, tím méně mohou své dítě podpořit. A zároveň, čím zdatnější jsou děti v nakládání s médii, tím méně potřebují podporu ze strany rodičů. Média mohou pozitivně ovlivňovat vztah mezi rodiči a dětmi. Přinášejí totiž nová **témata pro rozhovory** a **příležitost** k tomu **věnovat se společně činnosti,** která bude bavit obě zúčastněné

strany. Rodiče si také často všímají dovedností, které si děti osvojily v kontextu práce s médii a oceňují je.

Hovoří-li děti o možnosti využívání médií v kontextu školního vzdělávání, pak uvádějí, že je nezbytné **definovat a dodržovat řadu pravidel**, především jasně specifikovat, jaká vzdělávací témata a jakou formou je možné je prostřednictvím médií prezentovat. Upozorňují také na to, že **užívání médií s sebou nese mnoho rizik**, se kterými je potřeba předem nakládat: hrozí přesycení technologiemi a nuda. Využívání médií navíc nemusí být atraktivní pro všechny žáky. Potenciálním rizikem je také **změna vnímání kontextu školy**, příliš mnoho médií a interaktivní výuky by mohlo vést k tomu, že by škola již nebyla vnímána jako škola.

9 Seznam použitých informačních zdrojů

AARSAND, Pål André. Computer and Video Games in Family Life: The digital divide as a resource in intergenerational interactions. *Childhood*. 2007, 14(2): 235-256. DOI: 10.1177/0907568207078330. ISSN 0907-5682. Dostupné z: <http://chd.sagepub.com/cgi/doi/10.1177/0907568207078330>

AARSAND, Pål André. Frame switches and identity performances: Alternating between online and offline. *Text & Talk*. 2008, 28(2): 147-165. DOI: 10.1515/text.2008.007.

ARNETT, Jeffrey Jensen. Adolescents' Uses of Media for Self-Socialization. *Journal of Youth and Adolescence*. Germany: Springer. 10 1995, roč. 24, č. 5, s. 519-533, ISSN 1573-6601.

BARRON, Brigid. Interest and Self-Sustained Learning as Catalysts of Development: A Learning Ecology Perspective. *Human Development* [online]. 2006, 49(4): 193-224 [cit. 2013-07-12]. DOI: 10.1159/000094368.

BAYNE, S., ROSS, J.: *The „digital natives“ and „digital immigrant“: a dangerous opposition*. Podklady pro prezentaci na Annual Conference of the Society for Research into Higher Education, 2007. Dostupné on-line: http://www.malts.ed.ac.uk/staff/sian/natives_final.pdf

BEISHUIZEN, Jos. Does a community of learners foster self-regulated learning? *Technology, Pedagogy and Education*. 2008, 17(3): 183-193. DOI: 10.1080/14759390802383769. ISSN 1475-939x. Dostupné z: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14759390802383769>

BENNETT, Sue, Karl MATON a Lisa KERVIN. The 'digital natives' debate: A critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology*. 2008, 39(5): 775-786. DOI: 10.1111/j.1467-8535.2007.00793.x. ISSN 00071013. Dostupné také z: <http://doi.wiley.com/10.1111/j.1467-8535.2007.00793.x>

BERG, Insoo Kim: *Posílení rodiny. Základy krátké terapie zaměřené na řešení*. 1. vyd. Praha: Portál, 2013, 167 s. ISBN 978-80-262-0500-5.

BERTRAND, Yves: *Soudobé teorie vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998. 248 s. ISBN 80-7178-216-5.

Bezpečně online [online] Národní centrum bezpečnějšího internetu [cit. 2015-01-28] Dostupné z <http://www.bezpecne-online.cz>

Bezpečnost dětí na Internetu. Výzkum českého Internetu. (2009). Dostupné z: <http://www.saferinternet.cz/vyzkumy>

BOCAN, Miroslav, Hana MAŘÍKOVÁ a Adam SPÁLENSKÝ. *Hodnotové orientace dětí ve věku 6-15 let*. Praha: národní institut dětí a mládeže ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a školské zařízení pro zájmové vzdělávání, 2011. Dostupné z: <http://www.nidm.cz/projekty/realizace-projektu/klice-pro-zivot/vyzkumy/cile-a-vystupy/zaverecna-zprava-z-vyzkumu-hodnotove-orientace-deti-ve-veku-6-15-let>

BRDIČKA, Bořivoj. *Role internetu ve vzdělávání: studijní materiál pro učitele snažící se uplatnit moderní technologie ve výuce*. Kladno: Aisis, 2003, 122 s. ISBN 80-239-0106-0. Dostupné také z: <http://it.pedf.cuni.cz/~bobr/role/ccont.htm>

BRDIČKA, Bořivoj. Vzdělávání a internet 2. generace. *Spomocník pro využití moderních technologií ve výuce* [online]. [cit. 2011-10-30]. Dostupné z: http://www.spomocnik.cz/pub/Web20_BB06.pdf

BUCKINGHAM, David. *Beyond technology: children's learning in the age of digital culture*. 1st pub. Cambridge: Polity, c2007, x, 209 s. ISBN 978-074-5638-812.

BUCKINGHAM, David. *Children and media*. Londýn: UNESCO, 2002. Dostupné také z: https://www.academia.edu/2748411/Children_and_Media

BUCKINGHAM, David. New Media, New Sites of Learning. *Mentor: a media education curriculum for teachers in the Mediterranean*. UNESCO. Communication Development Division, 2003, s. 1-9. Dostupné také z: http://www.european-mediaculture.org/fileadmin/bibliothek/english/buckingham_sites/buckingham_sites.pdf

BUCKINGHAM, David. Do We Really Need Media Education 2.0?: Teaching Media in the Age of Participatory Culture. DROTNER, Kirsten a Kim SCHRØDER. *Digital content creation: perceptions, practices, and perspectives*. New York: Peter Lang, 2010, s. 287-304. New Literacies and Digital Epistemologies. ISBN 9781433106965.

BUCKINGHAM, David., SEFTON-GREEN, Julian., WILLETT, Rebecah.: *Shared Spaces: Informal Learning and Digital Cultures*. UNESCO: MENTOR. A Media Education Curriculum for Teachers in the Mediterranean. The Thesis of Thessaloniki, 1. verze, 2003. Dostupné také z: http://www.mediaculture-online.de/fileadmin/bibliothek/buckingham_spaces/buckingham_spaces.pdf

BULL, Glen, Ann THOMPSON, Mike SEARSON, Joe GAROFALO, John PARK, Carl YOUNG a John LEE. Connecting informal and formal learning experiences in the age of participatory media. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*. 2008, 8(2): 100-107. ISSN 1528-5804.

CORSARO, William A. a Donna EDER. Children's Peer Cultures. *Annual Review of Sociology*. 1990, roč. 16, č. 1, s. 197-220. DOI: 10.1146/annurev.so.16.080190.001213. Dostupné také z: <http://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev.so.16.080190.001213>

CORSARO, William A. a Malka MARGALIT. Interpretive Reproduction in Children's Peer Cultures: The Well-Being, Peer Cultures and Rights of Children. *Social Psychology Quarterly*. 1992, roč. 55, č. 2, 160-177. DOI: 10.1163/1872-5309_ewic_ewiccom_0192

ČEJKOVÁ, Ingrid. Nuda ve škole. *Studia paedagogica*. 2014, 19(3): 155-170. DOI: 10.5817/SP2014-3-9. ISSN 18037437. Dostupné z: <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/906>

ČERNOCHOVÁ, Miroslava a Stanislav SIŇOR. (přednášející): *Vystřízlivění z nadšení s online formami výuky a učení pro děti, v přípravě učitelů a v kurzech pro učitele z praxe*. Stará Turá (Slovenská rep.), 2001, 60 min., 17. 10. 2001, nepublikovaná přednáška, pro: konference INFOVEK 2001. Dostupné také z: <http://www.infovek.sk/archivwebu/konferencia/2001/zbornik/cernochova-sinor.html>

DE SHAZER, Steve a Yvonne DOLAN: *Zázračná otázka. Krátká terapie zaměřená na řešení*. 1. vyd. Praha: Portál, 2011, 239 s. Spektrum (Portál). ISBN 978-80-262-0007-9

DRAHANSKÁ, Petra. *MEKKA - metodický kurz zážitkové pedagogiky: Pracovní materiály metodického kurzu Prázdninové školy Lipnice MEKKA*.

DRAHANSKÁ, Petra. Návrat k „realitě“ v zážitkovém učení. *Gymnasion: Časopis pro zážitkovou pedagogiku*. 2013, 7(1): 31-37. ISSN 1214-603X.

DUNNOVÁ, Rita, Kenneth DUNN a Gary PRICE. *Dotazník stylu učení (Learning style inventory - LSI): Dotazník zjišťující, jak se žáci 3. až 12. ročníku školní docházky nejraději učí*. 1. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2004.

DUŠKOVÁ, Monika a Zdeňka VYKOUKALOVÁ. Média a jedenáctileté děti. In: Vladimír SMÉKAL, Lenka Lacinová a kol., eds. *Dítě na prahu dospívání*. Brno: Barrister & Principals, 2004, s. 187-199. ISBN 80-86598-84-5.

EASTIN, Matthew S., Bradley S. GREENBERG a Linda HOFSCHIRE. Parenting the Internet. *Journal of Communication* [online]. 2006, 56(3): 486-504 [cit. 2015-05-04]. DOI: 10.1111/j.1460-2466.2006.00297.x.

EU Kids Online: *EU Kids Online: findings, methods, recommendations*. 1. vyd. Londýn: LSE, 2014. 43 s. ISSN 2045-256X. Dostupné také z: <http://eprints.lse.ac.uk/60512/>

European Commission: *Safer Internet for Children. Qualitative Study in 29 European Countries. Summary Report*. 2007. Dostupné také z: http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/quali/ql_safer_internet_summary.pdf

EYNON, Rebecca. Mapping the digital divide in Britain: implications for learning and education. *Learning, Media and Technology*. 2009, 34(4): 277-290. DOI: 10.1080/17439880903345874. ISSN 1743-9884. Dostupné také z: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17439880903345874>

FALTÝN, Jaroslav, Katarína NĚMČÍKOVÁ, Eva ZELENDOVÁ a kol.: *Gramotnosti ve vzdělávání: Příručka pro učitele*. 1. vyd. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2010. ISBN 978-80-87000-41-0. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/vystupy/gramotnosti-ve-vzdelavani>

GEMIUS: *Bezpečnost dětí na internetu. (Konečná zpráva pro Českou republiku. Gemini: 2006)*. Dostupné z: www.ncbi.cz/category/5-dokumenty?download=21

GREENHOW, CH., ROBELIA, B.: *Informal learning and identity formation in online social networks*. *Learning, Media and Technology*, 2008, s. 119-140. ISSN 1743-9892.

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ: *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. 776 s. ISBN 80-7178-303-X.

HASEBRINK, Uwe. *Children's changing online experiences in a longitudinal perspective*. Londýn: EU Kids Online, 2014. ISBN 2045-256X. Dostupné také z: <http://eprints.lse.ac.uk/60083/>

HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 2., přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2009, 268 s. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-7367-628-5.

HILL, A. B. a R. E. PERKINS. Towards a model of boredom. *British Journal of Psychology*. 1985, 76(2): 235-240. DOI: 10.1111/j.2044-8295.1985.tb01947.x. ISSN 00071269. Dostupné z: <http://doi.wiley.com/10.1111/j.2044-8295.1985.tb01947.x>

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008, 407 s. ISBN 978-80-7367-485-4.

HORTON, Forest Woody. *Understanding information literacy: A Primer*. Paříž: UNESCO, 2008. Dostupné také z: <http://www.uis.unesco.org/Communication/Documents/157020E.pdf>

HRABAL, Vladimír, František MAN a Isabella PAVELKOVÁ. *Psychologické otázky motivace ve škole*. 2. upravené vyd. Praha: Státní pedagogické nakl., 1989, 232 p. ISBN 80-042-3487-9.

HRABAL, Vladimír a Isabella PAVELKOVÁ. *Jaký jsem učitel*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010, 239 s. ISBN 978-807-3677-558.

HUCKELBA, Angela a CORSARO, William: Interpretation of the Media in Children's Peer Culture. *Conference Papers – American Sociological Association*. Srpen 2004. s. 1-20. Dostupné on-line: http://citation.allacademic.com/meta/p_mla_apa_research_citation/1/0/8/6/1/pages108617/p108617-1.php

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o původu kultury ve hře*. Vyd. 2., V edici Studie 1. Praha: Dauphin, 2000. 297 s. Studie; 12. ISBN 80-7272-020-1.

HÝBNEROVÁ, Jana. Závislost na online prostředí. In: KRČMÁŘOVÁ, Barbora. *Děti a online rizika: sborník studií*. 1. vyd. Praha: Sdružení Linka bezpečí, 2012, s. 31-48. ISBN 978-80-904920-2-8. Dostupné také z: <http://sdruzeni.linkabezpeci.cz/getattachment/O-nas/Ke-stazeni/Publikace/Deti-a-online-rizika.pdf.aspx>

ISABELLA, Simona. Ethnography of Online Role-Playing Games: The Role of Virtual and Real Contest in the Construction of the Field. *Forum: Qualitative Social Research*. 2007, 8(3). ISSN 1438-5627.

ITŌ, Mizuko. *Living and learning with new media: summary of findings from the digital youth project*. Cambridge, Mass.: MIT Press, c2009, xx, 98 p. John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Reports on Digital Media and Learning. ISBN 978-0-262-51365-4. Dostupné také z: http://mitpress.mit.edu/sites/default/files/titles/free_download/9780262513654_Living_and_Learning.pdf

ITŌ, Mizuko a kol. *Hanging out, messing around, and geeking out: kids living and learning with new media*. Cambridge, MA: MIT Press, 2009. ISBN 978-0-262-01336-9. Dostupné také z: http://mitpress.mit.edu/sites/default/files/titles/free_download/9780262013369_Hanging_Out.pdf

ITŌ, Mizuko, Heather HORST, Matteo BITTANTI, danah BOYD, Becky HERR-STEPHENSON, Patricia G. LANGE, C. J. PASCOE a Laura ROBINSON. *Living and Learning with New Media: Summary of Findings from the Digital Youth Project* [online]. Berkeley: MacArthur Foundation, 2008, 52 s. [cit. 2011-01-25]. Dostupné také z: <http://digitalyouth.ischool.berkeley.edu/files/report/digitalyouth-WhitePaper.pdf>

JIRÁK, Jan a Barbara KÖPPLOVÁ. *Masová média*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009, 413 s. ISBN 978-807-3674-663.

JIRÁK, Jan a Radim WOLÁK (eds). *Mediální gramotnost: nový rozměr vzdělávání*. Praha: Radioservis, 2007, 152 s. ISBN 9788086212586. Dostupné také z: http://medialnivychova.fsv.cuni.cz/MVP-1-version1-Jirak_Wolak_Mediální_gramotnost_Nový_rozměr_vzdělávání.pdf

KALMUS, Veronika, Lukas BLINKA a Kjartan ÓLAFSSON. Does It Matter What Mama Says: Evaluating the Role of Parental Mediation in European Adolescents' Excessive Internet Use. *Children & Society* [online]. 2013, 29(2): 122-133 [cit. 2015-06-21]. DOI: 10.1111/chso.12020.

KARÁSKOVÁ ULBERTOVÁ, Zuzana. Rodič, vychovatel a dítě na internetu. In: KRČMÁŘOVÁ, Barbora. *Děti a online rizika: sborník studií*. 1. vyd. Praha: Sdružení Linka bezpečí, 2012, s. 51-68. ISBN 978-80-904920-2-8. Dostupné také z: <http://sdruzeni.linkabezpeci.cz/getattachment/O-nas/Ke-stazeni/Publikace/Deti-a-online-rizika.pdf.aspx>

KAŠČÁK, Ondřej. *Deti v kultúre - kultúry detí*. Prešov: Rokus, 2009, 145 s. ISBN 978-808-9055-937.

KAŠČÁK, Ondřej. Výchova v kontexte súčasných sociologických a sociálno-filozofických "provokácií". *Pedagogika: Časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*. 2003, 53 (4): 359-365. ISSN 2336-2189. Dostupné také z: http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?attachment_id=1983

KOPECKÝ, Kamil a kol.: *Rizika internetové komunikace v teorii a praxi*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci a Centrum prevence rizikové virtuální komunikace, 2013. Dostupné také z: http://www.e-bezpeci.cz/index.php/ke-stazeni/doc_download/47-rizika-internetove-komunikace-v-teorii-a-praxi-2013

KOPECKÝ, Kamil a Veronika KREJČÍ: *Využívání mobilního telefonu dětmi 8 – 18 let. Zpráva z výzkumného šetření realizovaného v rámci projektu Prevence nebezpečných komunikačních praktik spojených s elektronickou komunikací pro pedagogy i nepedagogy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009. Dostupné také z: http://prvok.upol.cz/index.php/ke-staeni/doc_view/4-vyuivani-mobilniho-telefonu-dtmi-e-bezpei-2009?tmpl=component&format=raw

KOPŘIVA, Pavel a kol. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Bystřice pod Hostýnem: Spirála, 2008, 286 s. ISBN 9788090403000.

KRČMÁŘOVÁ, Barbora. *Děti a online rizika: sborník studií*. 1. vyd. Praha: Sdružení Linka bezpečí, 2012. ISBN 978-80-904920-2-8. Dostupné také z: <http://sdruzeni.linkabezpeci.cz/getattachment/O-nas/Ke-stazeni/Publikace/Deti-a-online-rizika.pdf.aspx>

KUČERA, Miloš. *Školní etnografie - přehled problematiky*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1992. 28 s. Dostupné také z: http://kps.pedf.cuni.cz/psse/pdf/skolni_etnografie_prehled_problematiky/skolni_etnografie_prehled_problematiky.pdf

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006, 368 s. Psyché (Grada). ISBN 8024712849.

LIM, Sun Sun a Lyn SCHOFFIELD CLARK. Virtual worlds as a site of convergence for children's play. *Journal of Virtual Worlds Research*. 2010, 3(2): 3-19. ISSN 1941-8477.

LIVINGSTONE, Sonia M. *Young people and new media: childhood and the changing media environment*. Thousand Oaks, Calif.: SAGE, 2002, viii, 277 p. ISBN 0-7619-6467-3.

LIVINGSTONE, Sonia. Drawing Conclusions from New Media Research: Reflections and Puzzles Regarding Children's Experience of the Internet. *The Information Society*. 2006, 22(4): 219-230. DOI: 10.1080/01972240600791358. ISSN 0197-2243. Dostupné také z: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01972240600791358>

LIVINGSTONE, Sonia a Magdalena BOBER. Taking up opportunities? Children's uses of the internet for education, communication and participation. *E-learning*. 2004, 1(3), s. 395-419. ISSN 1741-8887. Dostupné také z: <http://eprints.lse.ac.uk/archive/00000418>

LIVINGSTONE, Sonia., HADDON, Leslie.: *EU Kids Online: Final report*. 1. vyd. Londýn: LSE, 2009. 45 s. ISBN 978-0-85328-355-3. Dostupné také z: <http://eprints.lse.ac.uk/24372/>

LIVINGSTONE, Sonia, HADDON, Leslie, GÖRZIG, Anke, ÓLAFSSON, Kjartan a kol.: *EU Kids Online II: Final report*. 1. vyd. Londýn: LSE, 2011. 52 s. ISSN 2045-256X. Dostupné také z: <http://eprints.lse.ac.uk/39351/>

LIVINGSTONE, Sonia, HADDON, Leslie, GÖRZIG, Anke, ÓLAFSSON, Kjartan a kol.: *Risks and safety on the internet. The perspective of European children. Full findings*. Londýn: LSE, 2011. 171 s. ISSN 2045-256X. Dostupné také z: [http://www.lse.ac.uk/media%40lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20II%20\(2009-11\)/EUKidsOnlineIIReports/D4FullFindings.pdf](http://www.lse.ac.uk/media%40lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20II%20(2009-11)/EUKidsOnlineIIReports/D4FullFindings.pdf)

LIVINGSTONE, Sonia a Ellen HELSPER. Gradations in digital inclusion: children, young people and the digital divide. *New Media*. 2007, 9(4): 671-696. DOI: 10.1177/1461444807080335. ISSN 1461-4448. Dostupné také z: <http://nms.sagepub.com/cgi/doi/10.1177/1461444807080335>

LIVINGSTONE, Sonia a Ellen J. HELSPER. Parental Mediation of Children's Internet Use. *Journal of Broadcasting & Electronic Media* [online]. 2008, 52(4): 581-599 [cit. 2015-06-12]. DOI: 10.1080/08838150802437396.

LIVINGSTONE, S., L. KIRWIL, C. PONTE a E. STAKSRUD. In their own words: What bothers children online? *European Journal of Communication* [online]. 2014, 29(3): 271-288 [cit. 2015-07-04]. DOI: 10.1177/0267323114521045. Dostupné také z: <http://eprints.lse.ac.uk/48357/>

LIVŇANSKÁ, Pavlína. *Prevence poruch chování na ZŠ z pohledu pedagogů*. Brno, 2013. Dostupné také z: http://is.muni.cz/th/220033/pdf_m/diplomova_prace_bfirwhgr.pdf. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra speciální pedagogiky. Vedoucí práce PhDr. Věra Vojtová, Ph.D.

LSE Media and Communications. [online] LSE 2014 [cit. 2015-01-28] Dostupné z: <http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/Home.aspx>

LUCKÝ, Jakub. *Analýza obsahů vkládaných dětmi na Facebook*. Praha: Univerzita Karlova v Praze. Fakulta sociálních věd. Institut komunikačních studií a žurnalistiky, Katedra mediálních studií, 2012. Bakalářská práce. Vedoucí práce: Mgr. Radim Wolák. Dostupné také z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/download/130068038/none>

LUDEWIG, Kurt. *Základy systemické terapie*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, 111 s. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3521-4.

LUPAČ, Petr a Jan SLÁDEK. The Deepening of the Digital Divide in the Czech Republic. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace* [online]. Brno: FSS, Masarykova univerzita, 2008, 2(1) [cit. 2011-01-25]. ISSN 1802-7962. Dostupné z: <http://www.cyberpsychology.eu/view.php?cisloclanku=2008060203&article=2>

LYMAN, Peter, Alison BILLINGS, Sarah ELLINGER, Megan FINN a Dan PERKEL. *Literature Review: Digital-Mediated Experiences and Kids' Informal Learning* [online]. UC Berkeley, School of Information Management and Systems, 2004, 17 s. [cit. 2013]. Dostupné z: http://www.exploratorium.edu/research/digitalkids/Lyman_DigitalKids.pdf

MACEK, Petr. *Adolescence*. 2., upr. vyd. Praha: Portál, 2003. 144 s. ISBN 80-7178-747-7.

MADGE, C., MEEK, J., WELLENS, J., HOOLEY, T.: Facebook, social integration and informal learning at university: „It is more for socialising and talking to friends about work than for actually doing work“. *Learning, Media and Technology*, 2009, s. 141-155. ISSN 1743-9892.

MARGARYAN, Anoush, Allison LITTLEJOHN a Gabrielle VOJT. Are digital natives a myth or reality? University students' use of digital technologies. *Computers & Education* [online]. 2011, 56(2): 429-440 [cit. 2012-08-01]. DOI: 10.1016/j.compedu.2010.09.004.

NATIONAL SCHOOL BOARDS ASSOCIATION: *Creating & Connecting: Research and guidelines on online social-and educational-networking*. 2007. 9 s. Dostupné také z: <http://socialnetworking.procon.org/sourcefiles/CreateandConnect.pdf>

NEUWIRTHOVÁ, Barbora: *Blog: pohled na hubnutí jako maladaptivní copingovou strategii*. Praha: 2010. Diplomová práce. Univerzita Karlova. Pedagogická fakulta. Katedra psychologie. Vedoucí práce: PhDr. Ida Viktorová, Ph.D.

NEUWIRTHOVÁ, Barbora. Kudy vede cesta mezi školním a neškolním učením? Diskuse nad metodologií?. In: LAUFKOVÁ, Veronika, Hana MORAOVÁ a Tereza MEDŘICKÁ. *Metodologické přístupy v pedagogických a psychologických doktorských výzkumech: recenzovaný sborník z doktorské konference konané dne 20. května 2013 v Praze*. Praha: PedF UK, 2013. 225 s. ISBN 978-80-7290-698-4.

NEUWIRTHOVÁ, Barbora. Média ve škole - ano nebo ne?: (Pohled dětí). In: KREJČOVÁ, Lenka (ed.) a Václav MERTIN (ed.). *Škola jako místo setkávání 2015 aneb Učíme se pro život, ne pro školu: Sborník příspěvků z konference konané 17. dubna 2015*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, 2015, s. 33-43. ISBN 978-80-7308-560-5.

NEUWIRTHOVÁ, Barbora. Využívání ICT pro plnění školních povinností očima dětí. In: MAIEROVÁ, Eva, Jan HAASE a Martin DOLEJŠ: *Ph.D. existence II: česko-*

slovenská psychologická konference (nejen) pro doktorandy a o doktorandech. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2012. DVD. ISBN 978-80-244-3039-3.

NEUWIRTHOVÁ, Barbora.: *Žáci a ICT – evaluace. Zpráva o užívání médií žáky*. Dříve ve publikováno na webových stránkách základní školy, nyní není volně ke stažení.

OECD: *PISA 2009 Results: Students on Line: Digital Technologies and Performance* (Volume VI). 2011. Dostupné také z: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264112995-en>

OFFCOM (Office of Communications): *Strategies and Priorities for the Promotion of Media Literacy: A Statement*. Londýn: Offcom, 2004. 19 s. Dostupné také z: http://stakeholders.ofcom.org.uk/binaries/consultations/strategymedialit/summary/strat_prior_statement.pdf

ÓLAFSSON, Kjartan, Sonia LIVINGSTONE a Leslie HADDON. *Children's Use of Online Technologies in Europe: A review of the European evidence base*. 1. rev. vyd. Londýn: EU Kids Online, 2014. ISSN 2045-256X. Dostupné také z: <http://eprints.lse.ac.uk/50228/>

PALFREY, John a Urs GASSER. Reclaiming an awkward term: What we might learn from "Digital Natives. *I/S - A Journal of Law and Policy for the Information Society*. 2011, 7(1): 33-55. Dostupné také z: <http://moritzlaw.osu.edu/students/groups/is/files/2012/02/Palfrey.pdf>

PAVELKOVÁ, Isabella. Nuda ve škole. KRYKORKOVÁ, Hana (ed.) a Růžena VÁ-ŇOVÁ (ed.). *Učitel v současné škole*. Vyd. 1. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 2010, s. 219-233. ISBN 9788073083014.

POSTMAN, Neil. *Ubavit se k smrti: Veřejná komunikace ve věku zábavy*. 1. vyd. Praha: Mladá fronta, 1999, 190 s. ISBN 80-204-0747-2.

PRENSKY, Marc: *Digital Natives, Digital Immigrants*. MCB University Press, 2001a. Dostupné také z: <http://www.marcprensky.com/writing/prensky%20-%20digital%20natives,%20digital%20immigrants%20-%20part1.pdf>

PRENSKY, Marc: *Digital Natives, Digital Immigrants, Part II: Do They Really Thing Differently?* MCB University Press, 2001b. Dostupné také z: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part2.pdf>

PRENSKY, Marc, GRAHAM, Ann B.: *Learning Games at Bankers Trust*. Knowledge & Process Management, 1997, ročník 4, číslo 4, s. 211-219. ISSN 10924604.

PRŮCHA, Jan, ed. *Pedagogická encyklopedie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009. 935 s. ISBN 978-80-7367-546-2.

Příloha č. 2 k opatření ministra školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se mění Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, č.j. MSMT-2647/2013-210. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: (verze platná od 1. 9. 2013) úplné znění upraveného RVP ZV. Praha: MŠMT, 2013. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/433>

RESNICK, Lauren. The 1987 Presidential Address: Learning in School and out. *Educational Researcher*. 1987, 16(9): 13-20, 54. Dostupné také z: http://people.ucsc.edu/~gwells/Files/Courses_Folder/ED%20261%20Papers/Resnick%20In%20%26%20Out%20School.pdf

ROBINSON, W. P. Boredom at school. *British Journal of Educational Psychology*. 1975, 45(2): 141-152. DOI: 10.1111/j.2044-8279.1975.tb03239.x. ISSN 00070998. Dostupné z: <http://doi.wiley.com/10.1111/j.2044-8279.1975.tb03239.x>

ROGGE, Jan-Uwe. *Děti potřebují hranice*. Vyd. 5. Praha: Portál, 2013, 131 s. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-262-0451-0.

ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: vývojová psychologie: přepracované vydání*. 2. vyd. Praha: Portál, 2006, 390 s. ISBN 80-7367-124-7.

Safer internet.cz [online] [cit. 2015-01-28] Dostupné z: <http://www.saferinternet.cz>

SEFTON-GREEN, Julian. *Literature review in informal learning with technology outside school: a report for NESTA Futurelab*. Bristol: NESTA Futurelab, 2004. ISBN 09-544-6957-7. Dostupné také z: http://www2.futurelab.org.uk/resources/documents/lit_reviews/Informal_Learning_Review.pdf

SLAVÍK, Jan. Mezi fantazií a realitou v arteterapii: K Winnicotově koncepci potenciálního prostoru. *Arteterapie (časopis České arteterapeutické asociace)*. 2005, roč. 3, č. 9, 20-27. ISSN 1214-4460. Dostupné také z: <http://artefiletika.kvk.zcu.cz/clanky/8-teorie-artefiletiky/118-mezi-fantazii-a-realitou>

SONCK, N., LIVINGSTONE, Sonia, KUPIER, E. a J. de HAAN: *Digital literacy and safety skills*. Londýn: LSE, 2011. 5 s. ISSN 2045-256X. Dostupné také z: <http://eprints.lse.ac.uk/33733/>

SPITZER, Manfred. *Digitální demence*. 1. vyd. Host, 2014. ISBN 978-80-7294-872-7.

STEFFENS, Karl a Jean UNDERWOOD. Self-regulated learning in a digital world. *Technology, Pedagogy and Education*. 2008, 17(3): 167-170. DOI: 10.1080/14759390802383736. ISSN 1475-939x. Dostupné z: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14759390802383736>

SUBRAHMANYAM, Kaveri. Developmental Implications of Children's Virtual Worlds. *School of Law. Washington and Lee University*. [online]. [cit. 2013-02-01]. Dostupné také z: <http://law.wlu.edu/deptimages/Law%20Review/66-3Subrahmanyam.pdf>

SUBRAHMANYAM, Kaveri, Eddie C. M. GARCIA, Lidwina Stella HARSONO, Janice S. LI a Lawrence LIPANA. In their words: Connecting on-line weblogs to developmental processes. *British Journal of Developmental Psychology*. 2009, 27(1): 219-245. DOI: 10.1348/026151008X345979. ISSN 0261510x. Dostupné z: <http://doi.wiley.com/10.1348/026151008X345979>

SUBRAHMANYAM, Kaveri a Patricia GREENFIELD. Media Symbol Systems and Cognitive Processes. In: Sandra L. CAVERT a Barbara J. WILSON, eds. *The Handbook of Children, Media and Development*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd, 2009, s. 166-187. ISBN 978-1-4443-3694-8.

SUBRAHMANYAM, Kaveri a David ŠMAHEL. *Digital youth: the role of media in development* [online]. New York: Springer, c2011, xv, 236 p. [cit. 2015-03-04]. Advancing responsible adolescent development. ISBN 14-419-6277-8.

ŠEVČÍKOVÁ, Anna. *Děti a dospívající online: vybraná rizika používání internetu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2014, 183 s. Psyché (Grada). ISBN 978-80-210-7527-6.

ŠMAHEL, David. *Psychologie a internet: děti dospělými, dospělí dětmi*. Praha: Triton, 2003. 158 s. Psychologická setkávání; sv. 6. ISBN 80-7254-360-1.

ŠMAHEL, David, Ellen HELSPER, Lelia GREEN, Veronika KALMUS, Lukáš BLINKA a Kjartan ÓLAFSSON. *Excessive internet use among European children*. Londýn: EU Kids Online, London School of Economics & Political Science, 2012. ISSN 2045-256X. Dostupné také z: <http://eprints.lse.ac.uk/47344/>

ŠMAHEL, David, LUPAČ, Petr: *World Internet Project – The Czech Republic: Four Years of WIP in the Czech Republic*. Brno: Institut výzkumu dětí, mládeže a rodiny, Masarykova Univerzita. 2008. Dostupné také z: http://www.worldinternetproject.net/_files/_Published/_oldis/Czech_Republic_2008_Four%20Years.pdf

ŠTECH, Stanislav. Škola, nebo domácí vzdělávání? Teoretická komplikace jedné praktické otázky. *Pedagogika: Časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*. 2003, 53 (4): 418-436. ISSN 2336-2189. Dostupné také z: http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?attachment_id=1968

ŠTECH, Stanislav. Specifičnost poznávání a učení ve školním kontextu. Paradoxy důrazu na dítěti blízké kulturní praktiky poznávání. In POKORNÁ, Věra. (ed.). *Inkluzivní a kognitivní edukace: sborník přednášek*. Praha: UK PedF, 2006, s. 30-41. ISBN 80-7290-258-X. Dostupné také z: http://www.centrum-cogito.cz/userfiles/prilohy/konference_2005_prednasky_v_plenu/Stech.doc

ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007, 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

TAPSCOTT, Don.: *Future Web The N-Generation*. Index on Censorship, 2007, ročník 36, číslo 4, s. 51. ISSN 0306-4220.

THE GALLUP ORGANISATION: *Flash Eurobarometer 248: Towards a safer use of the Internet for children in the EU – a parents' perspective. Flash EB Series #248*. European Commission. 2008. Dostupné také z: ec.europa.eu/public_opinion/flash/fl_248_en.pdf

The World Internet Project. [online] [cit. 2015-01-28] Dostupné z: <http://www.worldinternetproject.net>

TUUKKANEN, Terhi, Ahmer IQBAL a Marja KANKAANRANTA. A Framework for Children's Participatory Practices in Virtual Worlds. *Journal of virtual worlds research: Virtual worlds for kids*. 2010, 3(2). DOI: <http://dx.doi.org/10.4101/jvwr.v3i2.1889>. ISSN 1941-8477. Dostupné také z: <http://journals.tdl.org/jvwr/index.php/jvwr/article/view/1889>

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2005. 467 s. ISBN 80-246-0956-8.

VALENTINE, Gill a Sarah L. HOLLOWAY. Cyberkids? Exploring Children's Identities and Social Networks in On-line and Off-line Worlds. *Annals of the Association of American Geographers*. 2002, 92(2): 302-319. DOI: 10.1111/1467-8306.00292.

Vlog. *IT slovník* [online]. [cit. 2015-11-20]. Dostupné z: <http://it-slovník.cz/pojem/vlog>

VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK. *Sociální psychologie = Sociálna psychológia*. Vyd. 1. Praha: ISV, 1997, 453 p. Psychologie (Praha, Česká republika). ISBN 80-858-6620-X

WENGER, Etienne. Communities of practice: where learning happens. *Benchmark magazine*. Fall Issue, 1991. Dostupné on-line: www.ewenger.com/pub/pub_benchmark_wrd.doc

WILLETT, Rebekah. Technology, pedagogy and digital production: a case study of children learning new media skills. *Learning, Media and Technology*. 2007, 32(2): 167-181. DOI: 10.1080/17439880701343352. ISSN 1743-9884. Dostupné také z: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17439880701343352>

ZBIEJCZUK, Adam. *Web 2.0 – charakteristika a služby*. Brno: Masarykova univerzita v Brně. Fakulta sociálních studií. Katedra mediálních studií a žurnalistiky, 2007. Diplomová práce. Vedoucí práce: Mgr. David Kořínek. Dostupné také z: http://www.zbiejczuk.com/adam/zbiejczuk_web20.pdf

ZHAO, Yong, Sophia HUEYSHAN TAN a Punya MISHRA. Technology: Teaching and learning: Whose computer is it? *Journal of Adolescent and Adult Literacy*. 2000, 44(4): 348-354. ISSN 1081-3004.

10 Seznam příloh

Příloha 1: Dotazník pro žáky 5. – 9. ročníku ZŠ, zadávaný v předvýzkumu

Příloha 2: Osnova polostrukturovaného rozhovoru realizovaného při sběru dat pro hlavní výzkum

10.1 Příloha 1: Dotazník pro žáky 5. – 9. ročníku ZŠ

Poznámka: tento dotazník byl v rámci předvýzkumu zadáván žákům 5. -9. ročníku základní školy.

Třída:

chlapec - dívka

1. Máš mobil?ano - ne
2. Používáš počítač?.....ano - ne
3. A Internet?ano - ne

4. Zkus vyjmenovat, k čemu nejčastěji využíváš:

- mobil
- počítač.....
- Internet.....

5. Kde se pripojuješ na internet?

ve svém pokoji / jinde doma / ve škole / u rodičů v práci / v internetové kavárně
jinde (kde)

6. Co obvykle děláš na počítači (off-line)?

7. Co obvykle děláš, když se připojíš na Internet?

8. Kolik hodin denně trávíš

- u počítače:
- na Internetu:

9. Jak ses se naučil(a) pracovat

s počítačem

s internetem.....

10. Používáš na internetu některé z těchto služeb? (zakroužkuj ty, které využíváš)

Lidé.cz	Facebook.com	ICQ	Google Latitude
Spolužáci.cz	MySpace.com	Skype	Ukaž se
Libimseti.cz	Twitter.com	Alík.cz	Štěstí.cz

11. Nastavoval(a) jsi na nich někdy vyšší míru zabezpečení/soukromí?

- ne, používám to, co je přednastavené
- občas
- vždycky

12. Kolik fotek máš na svých profilech?

- žádnou
- 1-50
- 51-100
- víc

13. Radil ti někdo, jak se chovat na internetu?

- nikdo
- rodiče
- učitel
- kamarád/spolužák
- někdo jiný (kdo)?

14. Kolik času denně (týdně) věnuješ přípravě do školy?

15. Nejraději se učíš:

- sám-sama
- se sourozenci
- s rodiči
- kamarády
- s kamarády
- s on-line

16. Co děláš, když něčemu nerozumíš?

.....
.....

17. Co děláš, když nevíš, co si připravit/naučit se do školy?

.....
.....

18. Kde (v jakém prostředí) se nejraději učíš?

.....

19. Co potřebuješ a má rád/a, když se učíš? (Jaké pomůcky potřebuješ k učení doma?)

.....
.....

20. Využíváš při přípravě do školy mobil/počítač/Internet/jiné ICT? Ano – ne

21. Pokud ano, jak konkrétně?

.....
.....

22. Představ si, že máš připravit papírovou prezentaci o Karlu IV. (plakát, který ukážeš spolužákům a pak jej pověsíš ve třídě). Jakým způsobem tento úkol splníš? Budeš využívat některé z komunikačních technologií (počítač, Internet apod.)? Popiš svůj postup:

.....
.....
.....

10.2 Příloha 2: Osnova polostrukturovaného rozhovoru realizovaného při sběru dat pro hlavní výzkum

Samotnému rozhovoru předcházelo předložení krátkého dotazníku, jehož prostřednictvím byly získány základní údaje o dítěti – respondentovi. Děti byly tázány na rodinné zázemí, počet sourozenců, média využívaná v rodině. Poté, co dítě vyplnilo dotazník, byl zahájen společný rozhovor, jehož základní rámec byl tvořen níže popsány tématy/oblastmi. Konkrétní struktura rozhovoru i doba věnovaná mapování dílčích oblastí byly uzpůsobeny možnostem konkrétního dítěte.

Osnova rozhovoru:

- navázání na písemný dotazník – otázka „k čemu dítě využívá média“
- o co jde? co přesně v tu chvíli děláš? → detailní popis
- jak ses ty věci naučil?
- když jsme ve škole a máme třeba matematiku, učíme se jednak řešit konkrétní příklady, ale také se učíme přesně pracovat (geometrie), přemýšlet logicky, strukturovat problém apod. Když s kamarády venku hrajeme hry, učíme se např. fair-play, pomáhat druhým... Dokázal bys pojmenovat, co ses naučil používáním různých technologií?
- představ si, že ti rodiče chtějí zakázat počítač, telefon, televizi... protože tvrdí, že to není k ničemu a že „kašleš“ na školu. Ty je nějak chceš přesvědčit, aby zákaz neplatil – aby ti všechny ty věci dovolili. Co jim řekneš? K čemu je dobré všechny ty technologie používat? Co se naučíš tím, že je používáš?
- vyjmenoval jsi spoustu dovedností, které ses naučil díky používání technologií. Jak by se tyto dovednosti daly využít ve škole? Využíváš je tak?
- mají nové technologie místo ve škole? Patří sem? Jak by je učitelé měli využívat, aby to ještě pořád byla škola, ale taky aby byla pro tebe užitečná?